

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DENISE MARIA DE MATOS PEREIRA LIMA

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO FRENTE ÀS ESTRATÉGIAS DE
IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO AO ALUNO COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

CURITIBA
2011

DENISE MARIA DE MATOS PEREIRA LIMA

**O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO FRENTE ÀS ESTRATÉGIAS DE
IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO AO ALUNO COM
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laura Ceretta
Moreira

CURITIBA
2011

Catálogo na Publicação
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9º/1504
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Lima, Denise Maria de Matos Pereira

O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação / Denise Maria de Matos Pereira Lima. – Curitiba, 2011.
127 f.

Orientadora: Profª. Drª. Laura Ceretta Moreira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores universitários – Formação. 2. Superdotados – Ensino superior. 3. Inclusão na educação. 4. Educação especial.
I. Título.

CDD 371.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **DENISE MARIA MATOS PEREIRA LIMA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a LAURA CERETTA MOREIRA, DR^a SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ e DR^a MARIA AUGUSTA BOLSANELLO, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação”.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a LAURA CERETTA MOREIRA		aprovada
DR ^a SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA PÉREZ		APROVADA
DR ^a MARIA AUGUSTA BOLSANELLO		APROVADA

Curitiba, 22 de setembro de 2011.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Filipe e Raquel, filhos amados.

À minha mãe (*in memoriam*),
amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Dedico este espaço àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada: familiares, amigos e profissionais, pelos quais tenho imensa estima e gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Dra. Laura Ceretta Moreira que, com paciência e sabedoria, me conduziu durante o desenvolvimento desta pesquisa.

As queridas Mara Eli e Cleo, das quais recebi o apoio, o ombro amigo, a orientação, as palavras de conforto que, sem as quais, talvez eu não tivesse conseguido chegar ao final deste trabalho. Agradeço à Bartira, à Iderle, à Jane, ao Rogério e ao Carlos, pela disponibilidade e amizade sincera.

Agradeço ao Eduardo pela compreensão e por ter sido um pai presente para os meus filhos, nas horas em que estive mergulhada nos estudos. Agradeço ao meu pai, ao meu irmão Júnior, à Selaine e aos meus sobrinhos queridos pelo carinho e por terem entendido o motivo da minha ausência em momentos importantes. Também tenho que agradecer as orações e conselhos do Anchises (Vô Preto).

Não posso deixar de lembrar e agradecer aos profissionais que me acompanharam neste período e que também contribuíram para que eu estivesse física e emocionalmente em condições de desenvolver este estudo: Dra. Monika, Dra. Laurema, Dra. Marina, Dr. Eduardo, Dr. Amauri e Dr. Alcindo.

Agradeço de forma carinhosa e especial a todos os meus amigos do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, dentre eles, diretores, professores, funcionários e alunos da sala de recursos para altas habilidades/superdotação, meu “berço”, minha “casa” e minha fonte de inspiração para desenvolver esta pesquisa. Obrigada Frederico, Mariza Peruzzo e Paula Sakaguti.

Aos amigos do DEEIN, que compartilharam comigo os últimos momentos desta pesquisa e sempre me trouxeram palavras de ânimo e força. Em especial, agradeço à Professora Walquíria, Ana Marta, Andreith, Eredi, Flávia, Letícia, Siana e Renato.

Obrigada aos alunos queridos dos cursos de pós-graduação, especialmente aqueles que participam do curso de Altas Habilidades/Superdotação.

Reconheço a importância e agradeço aos alunos superdotados da UFPR que indicaram professores para serem entrevistados. Da mesma forma, agradeço aos professores que gentilmente concederam as entrevistas.

Aos professores que participaram da análise, discussão e avaliação desta dissertação, como membros da banca: Elizabeth Veiga, Maria Augusta Bolsanello e Susana Pérez, muito obrigada.

Por seu infinito amor, obrigada meu Deus!

RESUMO

Este estudo qualitativo trata sobre o professor diante da identificação e do atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, no contexto universitário, tendo como *lócus* a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Constatada a escassez de pesquisas que abordam o tema da superdotação no ensino superior, o objetivo principal deste foi investigar se os professores universitários reconhecem alunos com altas habilidades/superdotação, como o fazem e que estratégias metodológicas adotam para a inclusão educacional destes, na universidade. Refletiu-se através de estudos teóricos sobre a universidade enquanto instituição histórica voltada para o ensino, pesquisa e extensão, diante do contexto de educação inclusiva. Entrevistaram-se 9 (nove) professores universitários que possuem entre 5 (cinco) e 40 (quarenta) anos de docência; com formação diversificada, sendo que 66,6% dos entrevistados foram indicados por alunos superdotados da UFPR e 33,3% indicados pela coordenação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR (NAPNE/UFPR). Constatou-se que a maioria dos professores diverge sobre a concepção de necessidades educacionais especiais, demonstrando incerteza acerca da participação do estudante superdotado no grupo de alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial. Sobre a concepção de altas habilidades/superdotação que os professores universitários têm, conclui-se que, em sua maioria, é constituída por informações do senso comum em geral, não sistematizadas e que dificultam a aplicação de procedimentos pedagógicos que atendam aos critérios necessários para organização de práticas de enriquecimento curricular. Os professores que promovem encaminhamentos pedagógicos e estratégias diferenciadas e acabam identificando alunos com perfil de superdotados, de modo geral o fazem empírica e informalmente, sem focar as características de altas habilidades/superdotação nem necessidade específica de enriquecimento curricular que estes apresentam. A universidade necessita de políticas e programas mais concretos para atender essa demanda, como a criação de programas específicos, estruturados em parceria com os setores e comunidade, com projetos e contribuindo para que se vá além da formação e torne-se cada vez mais um espaço democrático na promoção do desenvolvimento do potencial humano.

PALAVRAS-CHAVE: professor universitário; altas habilidades/superdotação; inclusão educacional.

ABSTRACT

This study appvadás the subject of how professors identify and cater to highly able gifted students, in the university context, having the Federal University of Parana (UFPR) as locus. Given the dearth of research on the topic of highly gifted students in higher education, the main objective of this study was to investigate whether and how university professors recognize highly able gifted students, and what strategies and methods they adopt to ensure educational inclusion at the university in these cases. Theoretical studies were analyzed regarding the university as a historical institution geared towards teaching, research and extension, in the context of inclusion education. Nine university professors were interviewed. These professors had from five through forty years of educational experience and diverse educational. Of the interviewed professors, 66.6% were suggested by gifted students at UFPR and 33.3% were suggested by the coordinator at the Department for Support of Special Needs Students of UFPR (NAPNE/UFPR). We found most professors differ about the conception of special educational needs, not being sure if gifted student are part of the Special Education target group or not. Most professors' have non-systematized, giftedness conception based on common sense, impairing the application of educational procedures meeting the necessary criteria to organize curricular enrichment. Professors who promote educational guidance and employ differentiated strategies, and are thus able to identify gifted students, generally do so in an empirical and informal way, without focusing on their high ability giftedness, characteristics nor their specific needs for curricular enrichment. The university needs policies and more concrete programs to attend this demand, like the creation of specific programs, structured in partnership with the sectors and community, with projects and contributing so that it goes away beyond the formation and becomes more and more a democratic space in the promotion of the development of the human potential.

KEYWORDS: university professor, high ability, highly gifted student, inclusion education.

LISTA DE SIGLAS

SEED-PR	- Secretaria de Educação do Estado do Paraná
CONBRASD	- Conselho Brasileiro para Superdotação
ACASAH	- Associação Curitibana de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
NAAH/S	- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
MEC	- Ministério da Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
PAH/SD	- Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação
CEPIGRAD	- Coordenação de Políticas Inovadoras na Graduação
NAPNE	- Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
AFEP	- <i>Association Francaise Pour Les Enfants Precoces</i>
ÖZBF	- <i>Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung</i>
ANEIS	- Associação Nacional para Estudo e Intervenção na Sobredotação
OEM	- <i>Oasis Enrichment Model</i>
NAGC	- <i>National Association for Gifted Children</i>
EUA	- Estados Unidos da América
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
QI	- Quociente de Inteligência
ONGs	- Organizações não Governamentais
SEED	- Secretaria de Educação
SMED	- Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indicação dos professores entrevistados	75
Figura 2 – Tempo de docência dos entrevistados	76
Figura 3 – Formação dos entrevistados referente aos cursos de graduação	76
Figura 4 – Cursos de atuação dos professores entrevistados	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupo de entrevistados que indicam a ausência de pré-requisitos	94
Quadro 2 – Grupo de entrevistados que indicam a necessidade de pré-requisitos	94
Quadro 3 – Índices de desempenho indicados pelos entrevistados	95
Quadro 4 – Docência para estudantes com altas habilidades/superdotação.....	97
Quadro 5 – Informados sobre estudantes com altas habilidades/superdotação no curso em que atuam	98
Quadro 6 – Avaliações diferenciadas para alunos superdotados	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	20
1 TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL RUMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
1.1 ENTRAVES E IMPASSES DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	24
1.2 REMEMORANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE	33
1.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E A SUPERDOTAÇÃO.....	35
CAPÍTULO II	40
2 PANORAMA DO ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO	40
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO NO CONTEXTO INTERNACIONAL	40
2.2 HISTÓRIA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	46
2.3 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AOS GRUPOS DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA	51
CAPÍTULO III	57
3 IDENTIFICANDO OS COMPORTAMENTOS E TRAÇOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	57
3.1 AMPLIAÇÃO, APROFUNDAMENTO E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	61
3.1.1 Enriquecimento intra e extracurricular	64
3.2 PRECEITOS, CONCEITOS E PRECONCEITOS SOBRE O ALUNO SUPERDOTADO NA UNIVERSIDADE	68
CAPÍTULO IV	73
4 MÉTODO	73
4.1 CONTEXTO	74
4.2 PARTICIPANTES	74
4.2.1 Caracterização dos participantes	75

4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	77
4.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	79
4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	80
CAPÍTULO V	81
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
5.1 CONCEPÇÃO E CONHECIMENTO A RESPEITO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	82
5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	93
5.3 ENCAMINHAMENTOS E PROPOSTAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR UTILIZADAS PELO PROFESSOR	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	121
ANEXO 1 – PROPOSTA DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO	122
ANEXO 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	123
ANEXO 3 – CURSOS DA UFPR NAS CIDADES DE: CURITIBA, PALOTINA E PONTAL DO PARANÁ	125
ANEXO 4 – CURSOS DA UFPR LITORAL	127

INTRODUÇÃO

Recém-graduada em Letras na época, integrei o quadro de professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, desde 1988. Pode-se afirmar que mesmo a inexperiência contida nos primeiros passos dados no exercício do magistério, não nos impediram de fazer escolhas desafiadoras para uma educadora iniciante.

Nosso grande entusiasmo em alfabetizar nos levou a permanecer por dez anos atuando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, vivenciando, ao lado de nossos alunos, os momentos mágicos em que conquistavam o domínio da leitura e da escrita. Sempre buscamos estratégias inovadoras e fundamentadas para ensinar, fugindo da mera reprodução dos chamados “métodos tradicionais”.

Nesta época, enquanto professora da Educação Infantil, ocorreu um fato importante quando um de nossos alunos, aos 5 anos de idade, lia enciclopédias; sabia o nome científico de inúmeras plantas, além de classificá-las; declamava corretamente regras gramaticais e sabia como aplicá-las, quando necessário. Além dos exemplos descritos aqui, o aluno possuía muitos outros conhecimentos que, para nós, chegavam a causar estranhamento e espanto.

Procuramos tomar cuidado para que aquela criança não se tornasse uma atração na escola, mas parecia inevitável, pois até os membros da equipe pedagógica se mostravam mais curiosos do que interessados em nos ajudar a fazer algo que pudesse atender as evidentes necessidades pedagógicas que aquele aluno apresentava. Procuramos orientação junto ao Departamento de Educação Especial, junto às Universidades, mas, infelizmente, não obtivemos sucesso.

Desde então, nosso interesse por estudar foi aumentando cada vez mais a fim de compreender melhor como se dava o “tal fenômeno” da superdotação. Trilhamos uma trajetória solitária, sem encontrar espaço no ambiente pedagógico para efetuar trocas e discussões a respeito desse tema. Para muitos colegas, falar sobre superdotação chegava a ser um “sacrilégio”, era um assunto quase “proibido”, pois o “bom professor” deveria se preocupar com os alunos que apresentavam dificuldades e não facilidades de aprendizagem.

Com o passar dos anos chegamos a nos aproximar de casos semelhantes, mas observávamos em silêncio e, no máximo, procurávamos de forma sutil,

compartilhar com os envolvidos (pais, professores, amigos, familiares) alguns dos conhecimentos que fomos adquirindo informalmente, com o tempo.

Em 2001, uma grande possibilidade se abre, através de um curso promovido pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), com a finalidade de capacitar professores para a identificação e atendimento aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação. A partir do curso, a SEED-PR disponibilizou a abertura de serviços de atendimento voltados para este público, atendendo a esta demanda social e às determinações instituídas internacional e nacionalmente para a estruturação de um processo mais efetivo e abrangente da Educação Inclusiva.

Em 2004, implantamos a primeira Sala de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, em uma escola de Curitiba. Desde então, desenvolvemos propostas de enriquecimento curricular e hoje atendemos alunos do Ensino Fundamental e Médio, realizando orientações aos pais, professores e prestando outros serviços à comunidade em geral, sobre o tema em questão.

A necessidade de compartilhar experiências e conhecer cada vez mais sobre o assunto, nos levou a intensificar nossa participação em grupos como o CONBRASD – Conselho Brasileiro para Superdotação; a ACASAH – Associação Curitibana de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação, além de participar de grupos de pesquisa e estudo na área.

O interesse pelo Curso de Mestrado em Educação surge quando alguns alunos atendidos na referida Sala de Recursos, foram avançando para níveis de escolaridade mais elevados, aproximando-se do ingresso e alguns, iniciando o Ensino Superior. Constatamos que a escassez de pesquisas sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nesta etapa de ensino não nos permitia um embasamento teórico consistente e específico para o acompanhamento e apoio pedagógico desses alunos.

Diante do exposto, nos propusemos a desenvolver este estudo, dando continuidade à proposta de promover a devida atenção às necessidades educacionais de alunos universitários, como dantes já havia sido feito na educação básica.

Tomando por base o trabalho desenvolvido na educação básica, observamos que o nível de conhecimento e a percepção dos professores sobre esta temática,

interferiu na identificação e na participação dos alunos que apresentavam altas habilidades/superdotação. Esta interferência era favorável para o aluno quando o professor já tinha algum conhecimento sobre os comportamentos de superdotação e chegava a ser muito desfavorável quando este conhecimento não existia.

Assim explicitado, destacamos que esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se os professores universitários reconhecem alunos com altas habilidades/superdotação, como o fazem e que estratégias metodológicas eles adotam para a inclusão educacional destes, na universidade.

Os objetivos específicos deste estudo foram:

- a. identificar o grau de informação de professores universitários acerca das altas habilidades/superdotação;
- b. verificar se os professores identificam alunos com altas habilidades/superdotação;
- c. averiguar se os procedimentos pedagógicos adotados nos cursos de graduação, alvos deste estudo e indicados pelos professores como estratégias de enriquecimento curricular atendem às necessidades educacionais apresentadas por este alunado e, a partir daí,
- d. organizar sugestões para o enriquecimento curricular de alunos com altas habilidades/superdotação que frequentam a Universidade Federal do Paraná.

Com isso, buscamos na voz do professor universitário, uma melhor compreensão acerca do processo de inclusão do aluno superdotado no ensino superior, tendo como *lócus* de pesquisa a Universidade Federal do Paraná.

Três questões básicas nos moveram a estruturar a pesquisa nesta perspectiva. São elas:

- a) Os professores da Universidade Federal do Paraná – UFPR identificam alunos que apresentam altas habilidades/superdotação?
- b) Quais são as concepções dos professores universitários sobre altas habilidades/superdotação?
- c) Estratégias de enriquecimento curricular fazem parte da prática dos docentes da Universidade Federal do Paraná, possibilitando melhor desempenho dos alunos com altas habilidades/superdotação?

A identificação do grau de informação de professores universitários acerca do tema “altas habilidades/superdotação”, bem como a verificação de como se dá o reconhecimento deste alunado subsidiaram a análise dos dados.

Foi necessário pensar a formação do professor universitário, para atender à demanda de uma educação especial, na qual o público-alvo inclui o aluno com altas habilidades/superdotação.

Uma parcela do constructo da superdotação diz respeito à distribuição das capacidades e funções cognitivas envolvidas na aprendizagem. A intervenção pedagógica aplicada ao sujeito, que lhe permite o desenvolvimento e a manifestação de suas capacidades, indica que os encaminhamentos pedagógicos para a construção da prática de enriquecimento curricular compuseram este documento.

Através de um cuidadoso estudo das publicações na área e mediante a consulta aos bancos de dados das universidades, da bibliografia e legislação disponível sobre o tema, foi elaborado o aporte teórico deste texto.

Autores como: Renzulli (2004, 2001, 1997); Alencar (2010, 2001, 2003, 1990); Pérez (2009, 2008, 2004); Freitas (2006); Cunha (2005); Bardin (2009); Minayo (2003); Richardson (2006); Sampieri *et al.* (2006), dentre outros, foram consultados para subsidiar a construção do texto, do(s) instrumento(s) de coleta e análise de dados.

A entrevista foi organizada a partir de quatro eixos: caracterização do professor entrevistado; concepção e conhecimento a respeito das AH/SD; identificação e prática pedagógica; encaminhamentos e propostas de enriquecimento curricular utilizadas na prática.

Nesta pesquisa, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, diante da possibilidade de expressar uma melhor compreensão das práticas pedagógicas de professores universitários. Devido ao enfoque exploratório, os resultados do primeiro eixo (caracterização do professor entrevistado) encontram-se no Capítulo IV – Método.

Após este relato introdutório acerca da trajetória profissional e dos motivos que nos levaram a desenvolver esta pesquisa, informamos ao leitor que o texto que se segue está organizado da seguinte forma: primeiramente fizemos uma revisão de literatura em que foram abordadas questões relacionadas à universidade e à educação inclusiva.

É possível verificar como alguns países se organizam com relação a esta temática no segundo capítulo deste texto, no qual traçamos um panorama do atendimento ao superdotado no âmbito internacional. Além disso, há tópicos descrevendo as políticas públicas e os grupos da sociedade civil organizada no Brasil.

No terceiro capítulo há um estudo sobre os comportamentos e traços que caracterizam a pessoa com altas habilidades/superdotação, as estratégias de atendimento no item que trata da ampliação, aprofundamento e enriquecimento curricular, bem como, um tópico específico que aborda os preceitos, conceitos e preconceitos sobre o aluno superdotado na universidade.

O método desta pesquisa está delineado no quarto capítulo, onde foram descritos todos os procedimentos e etapas, com base na problemática e nos pressupostos citados anteriormente. Da entrevista semiestruturada, organizada a partir de quatro eixos estruturais, realizada com professores dos cursos de graduação da UFPR, previamente selecionados os aspectos éticos que foram adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, poderão ser conferidos neste capítulo.

Os resultados e discussões dos dados obtidos durante a pesquisa estão descritos no quinto capítulo.

CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE NO BRASIL RUMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A universidade não é um lugar somente para adquirir conhecimentos, é um lugar para a criação do conhecimento. O processo do saber está diretamente ligado ao processo de descoberta. De epifanias sociais a novos horizontes tecnológicos, seu berçário é a universidade.

(Alessandra Costa Gosch, 2011¹)

Há muitos aspectos a considerar sobre a trajetória da universidade brasileira na perspectiva da educação inclusiva. Para obtermos maior legitimidade na discussão dos conceitos ensinados, aprendidos e hoje transmitidos nas universidades acerca da “educação inclusiva²”, verificamos a necessidade de contextualizá-la no tempo e no espaço, buscando pontuar e compreender suas ações sobre a questão em pauta.

O discurso sobre “inclusão”, tão evidenciado nos últimos anos, se justifica em decorrência do eminente e histórico “processo de exclusão” existente em diferentes âmbitos da sociedade, inclusive no educacional (RODRIGUES, 2006).

O sistema educacional se manteve elitista e segregacionista por décadas, como se observa na trajetória histórica da educação especial relatada por pesquisadores como Januzzi (2004), Mazzota (1999, 1993), Bianchetti e Freire (1998); Fernandes (2007); Padilha (2009), dentre outros. Esses estudos descrevem que pessoas com deficiência, doenças mentais ou que apresentavam comportamento considerado indesejável eram excluídas do acesso à escolarização.

Vitimados por diversas formas de preconceitos, mitos e ideias equivocadas sobre as reais condições humanas para a aprendizagem, estas pessoas eram encaminhadas para abrigos que priorizavam uma “educação” de caráter médico-

¹ Alessandra Costa Gosch participa do Grupo de Literatura da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba, e produziu este texto para compor esta dissertação.

² “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 9).

assistencialista, procedimento este que deu origem às escolas especiais (JANUZZI, 2004).

O processo de inclusão e exclusão no ensino comum, ocorrido no período entre os séculos XVIII e XIX foi marcado por grandes conquistas sociais, dentre elas, a institucionalização da educação. A sociedade absolutista da época se organizou e consolidou a educação escolar. Contando com a força política, a educação foi legislada e se constituíram os sistemas de ensino. As instituições educacionais gerenciadas, em sua maioria, por religiosos e personalidades subservientes à burguesia, restringiu o acesso à educação, principalmente, para a elite. Para Almeida e Teixeira (2000, p. 5),

A educação no período colonial não visava à formação do povo. Pelo contrário, o povo foi excluído do sistema educacional dos jesuítas. A educação de elite possuía seu público-alvo, e servia como patamar de ascensão social.

Por volta de 1920, quando surgem as primeiras universidades no Brasil através da junção de vários institutos isolados, mas que eram regidos por uma reitoria, viu-se que as dificuldades de acesso tornavam-nas elitistas e segregacionistas, como todo o sistema educacional dantes instaurado.

Quanto à qualidade dos estudos ofertados e desenvolvidos nas universidades brasileiras, até meados dos anos 60 e 70, os cursos oferecidos nessas universidades eram mais generalistas e permitiam aos estudantes obter uma visão bastante abrangente do mundo e da cultura. Apesar destas possibilidades, a educação, de um modo geral, ainda estava submetida a uma ordem disciplinadora e autoritária que a aproximava da cultura clássica, por vezes, até mais do que do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, a ideia de universidade operacional ganha relevo, uma universidade mais voltada à técnica e à ciência instrumental, pouco afeita ao pensamento. Na verdade, não há lugar para o pensamento crítico, pois se trata de uma instituição produtivista e autoritária, orientada para o mercado de trabalho e dotada de uma estrutura excessivamente burocrática e tecnicista, já que predominava o discurso da eficiência da empresa capitalista (GERMANO, 2008, p. 16 e 17).

Para os professores, foi a partir da década de 70, quando se assumiu a universidade como uma instituição de pesquisa, que estes passaram a ter carreira acadêmica. Nesta mesma época, houve a criação dos cursos de pós-graduação, os laboratórios e bibliotecas que foram equipados e instalados em novos edifícios.

Em meio a estas inovações, Mazzotta (1993) relata que o primeiro curso que formou professores para atuar com alunos que possuíam deficiência intelectual, chamados de “excepcionais” naquela época, foi criado em 1972, no Estado de São Paulo, como habilitação específica do curso de Pedagogia. O autor ainda afirma que:

No caso das Universidades públicas, houve um ganho adicional no que se refere à produção de pesquisas na área de educação especial, até então inexistentes no país, e à extensão de serviços de alto nível à comunidade. (*ibid.*, p. 105)

Na década de 80, os movimentos sociais que haviam surgido após a Segunda Guerra Mundial e foram sustentados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), chegaram com força ao Brasil.

A resposta mais enfática do Brasil, quanto ao movimento dos Direitos Humanos, ocorre 40 anos mais tarde, em 1988, quando houve a promulgação da nova Constituição Federal brasileira. A “Carta Magna” do Brasil determina a legitimidade na igualdade de direitos, dentre eles, o acesso à educação passou a existir por determinação da lei maior do País.

Paralelamente às modificações políticas e socioculturais brasileiras, ocorre também a mudança de paradigmas na educação, fazendo com que novas reformulações aconteçam inclusive no meio universitário. Como consequência, os cursos são reduzidos e a degradação dos salários dos professores leva-os à mobilização e organização de movimentos grevistas para garantir melhores condições de trabalho. Esses fatores interferem na disponibilidade dos professores universitários, quando são discutidos e propostos novos desafios para educação do país, em torno da década de 80.

Vale refletir sobre o fato de que, nas décadas de 80 e 90, muitos professores que hoje são considerados “professores formadores” vivenciaram como estudantes o período em que eram discutidas as propostas de reformulação educacional, ou seja, estavam em formação.

Paralelamente a este contexto, as escolas especiais possuíam grande credibilidade pelos trabalhos desenvolvidos com os alunos considerados “indesejáveis” pelo ensino comum e eram fortemente apoiadas pela sociedade.

Enquanto estas questões incidem sobre o contexto brasileiro, vão ocorrendo movimentos mundiais³ que apregoam uma sociedade livre, com igualdade de direito para todos, fomentando a realização de ações voltadas para atender a demanda da chamada “Educação Especial”, que refletem em todo o contexto educacional, inclusive sobre as universidades.

Os movimentos internacionais criados e mantidos por organizações políticas e financeiras passam a exercer pressão sobre os países em desenvolvimento, inclusive sobre o Brasil, a fim de que se cumpram as normas estabelecidas como linhas de ação para que os sistemas de ensino sejam reorganizados.

A aprovação, em Jontiem, na Tailândia, do documento intitulado “Educação para Todos” (UNESCO, 1990), e na Espanha, da “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), promovem reflexões que são determinantes para a reformulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional no Brasil, tendo como resultado a Nova LDBEN, Lei nº 9394/96, que permanece em vigor até o momento.

Mesmo mantendo algumas ações que poderiam ser consideradas excludentes, como certas modalidades de atendimento da educação especial, o debate sobre a inclusão educacional tornou-se fluente em muitos centros brasileiros, atingindo principalmente a estrutura do ensino fundamental e médio, onde conquistou avanços significativos na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, advindos de escolas especializadas.

Esses avanços foram notórios e vão desde a formação continuada de professores do ensino público até a organização de redes de apoio especializadas para alunos da educação básica⁴. Sobre a relação existente entre a trajetória e as mudanças ocorridas na educação inclusiva do ensino básico, comparada às do ensino superior, Moreira (2007) descreve:

Os professores que estão atuando na educação básica apontam para muitas dificuldades enfrentadas na sala de aula para trabalhar adequadamente com o aluno com NEE. Dificuldades essas oriundas de uma formação inicial que não proporcionou subsídios básicos acerca das NEE, da inexistência ou insuficiência de programas de educação continuada, de precária infra-estrutura física, material e de pessoal das escolas para receberem esse alunado e da própria concepção de

³ Dentre os movimentos internacionais podemos citar os que resultaram em documentos importantes para educação: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975); Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990); Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

⁴ Educação Básica: segundo a Lei nº 9394/96, a educação básica inicia-se na educação infantil e vai até o ensino médio.

deficiência presente na educação. Todavia, este também é o contexto enfrentado pelos professores universitários ao receberem esses alunos, visto que as universidades apresentam uma realidade muito similar a das escolas de educação básica quando se trata dessa demanda (p. 269).

As discussões, informações e ações voltadas para a educação inclusiva parecem não atingir de maneira linear as Redes de Ensino, atendendo parcialmente às demandas da sociedade civil organizada. As dificuldades destacadas na citação anterior (“insuficiência de programas de educação continuada, precária infraestrutura física, material e de pessoal”) vêm se mantendo em todos os níveis da educação brasileira e acreditamos que continuarão existindo por mais tempo. Dizemos isto em decorrência de fatores que dificultam as ações políticas, tais como a dimensão territorial do nosso país e a urgência em colocar em prática uma legislação que foi criada, também, para atender os princípios de acordos econômicos internacionais.

Atentando-nos para as publicações e discussões sobre a educação inclusiva, é notório que a universidade tem se preocupado mais com a formação de profissionais para atuação na educação básica, do que na formação de seus mestres e doutores, com vistas ao atendimento de seus próprios alunos, ou seja, os universitários que apresentavam necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2004).

Não podemos deixar de dizer que a universidade mantém seus princípios voltados para a produção e problematização dos conhecimentos historicamente produzidos: não sofreram grandes mudanças frente ao discurso sobre educação inclusiva. Esta, na sua essência, continua sendo um importante centro cultural e reflexivo que pode fornecer respostas a problemas da humanidade e, do mesmo modo, apontar caminhos possíveis de resolução de conflitos, mantendo a prática do exercício da pesquisa, ensino e extensão (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008).

1.1 ENTRAVES E IMPASSES DO PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Queremos dar início a este tópico esclarecendo acerca de uma importante questão: sabemos que os setores sociais dominantes compreenderam que poderiam ter bons retornos financeiros apoiando as universidades na manutenção do ensino, pesquisa e extensão. Esta conveniência fez com que grande parte da população

passasse a ver o ensino superior como um bem social, diante da projeção de que é através da formação acadêmica que se conquista *status* profissional e, conseqüentemente, melhor condição econômica (WANDERLEY, 2003).

Se entendermos desta forma a “razão de ser” da formação universitária, nos deparamos com o primeiro entrave para compreender o processo de inclusão no ensino superior. Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008),

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (p. 9)

Conjugando igualdade e diferença de valores e concedendo-lhe uma condição indissociável para abolir a discriminação no contexto das relações sociais e interpessoais, entramos na contramão dos ditames que marcam as ações e os discursos produzidos pelos setores sociais dominantes, o que não nos compete.

Queremos conferir ao ensino, pesquisa e extensão universitária uma conotação pedagógica, capaz, sim, de formar profissionais priorizando a aprendizagem, a especialização, sem desprezar as relações humanas em que professores e alunos são seres dotados de capacidades, conhecimento e emoções.

Dentro deste contexto, admitimos que o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras mudanças até aqui, que exigiram dos professores novos conhecimentos, posturas e encaminhamentos. A constância nas mudanças gerou desconforto e, em alguns momentos desta trajetória, ocorreram muitos debates, discussões e até a organização de movimentos populares para pressionar os governos, o que consideramos momentos de grandes impasses.

Alterar uma conduta adotada e consolidada por anos de trabalho pode não ser muito agradável, nem se tratar de uma tarefa muito fácil, pois exige disponibilidade, estudo, dedicação e enfrentamento. Zabalza (2004) diz que,

(...) o mundo universitário é um foco de dinâmicas que se entrecruzam e que estão provocando o que alguns não vacilam em descrever como uma autêntica “revolução” da educação superior. A própria legislação foi modificando, nos últimos anos, a gama de atribuições e expectativas sobre a universidade: o que deveria ser, os novos desafios sociais a que deverá

responder, as condições sob as quais se supõe que tem de funcionar. Dessa maneira, a imagem mais habitual de vê-la como uma instituição dedicada a ministrar um “alto ensino” para formar os líderes tanto do mundo social como do científico e do artístico foi modificando-se (p. 20).

Da década de 90 para cá a universidade brasileira avançou muito, sobretudo com relação ao acesso democrático. Mediante ações afirmativas e políticas inclusivas, que beneficiam alunos socialmente frágeis, tais como: cotistas sociais, raciais e indígenas, pessoas com deficiência e, estas políticas demonstram que a universidade caminha preocupando-se com a diversidade humana, rumo à proposta de educação inclusiva.

O estabelecimento de cotas no mercado de trabalho já existe no Brasil por muitos anos. A Lei nº 8.213/91 prevê a obrigatoriedade da contratação de pessoas portadoras de deficiência em empresas privadas. No entanto, o debate sobre políticas de ação afirmativa é relativamente recente em nosso país. Ele ganha mais repercussão social com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, África do Sul, em que o Brasil se posiciona a favor de políticas públicas que venham a favorecer grupos historicamente discriminados. (OLIVEN, 2007, p. 7)

Cada etapa de ensino, cada nível de escolarização, apresenta suas características e peculiaridades. Se levarmos em conta os objetivos, o público-alvo, a formação dos profissionais que atuam no ensino superior, os encaminhamentos metodológicos e a estrutura das aulas que a universidade adota, é possível obtermos melhor compreensão das peculiaridades que diferenciam significativamente o fazer pedagógico da universidade do fazer pedagógico das demais instâncias educacionais.

Veiga *et al.* (2008) dizem que as práticas universitárias podem ser caracterizadas como “não convencionais”. Entendemos que, para trabalhar de forma não convencional, é preciso ter “disposição” para inovar, o que já demonstra um avanço, se pensarmos naqueles que adotam uma concepção pedagógica que se consolida pelos anos de atuação. No entanto, Moreira (2008) fala sobre a disposição em trabalhar com a inclusão e chama a atenção sobre as implicações deste desafio:

Disposição esta, não na perspectiva direta do discurso à adesão ou do puro otimismo pedagógico, mas da necessária formação acadêmica com consciência política e respaldada por um currículo que leve em conta também os conteúdos necessários para atuar de forma inclusiva. (MOREIRA, 2008, p. 210)

Segundo Cunha (2005) “há entre os professores, aqueles que constroem a base do conhecimento na prática cotidiana da docência, ou seja, o que determina a sua ação pedagógica está fundamentado em valores e referências herdadas” (p. 51). Sobre a herança das ações pedagógicas, encontramos em Januzzi (2004) uma argumentação que nos faz refletir sobre as necessidades de mudança:

É preciso considerar que há diferenças essenciais entre o otimismo atual e o da década de 1930: de um lado, o conhecimento evoluiu muito em todos os campos, havendo até tecnologias disponíveis que em muitos casos facilitam não só a apreensão de conhecimentos, mas também de mobilidade, de maior participação social. Além disso, o contexto social é outro: efetivamente diminuiu a atuação do Estado, de uma certa maneira desprestigiou-se a sua atuação enfatizando-se o setor privado e as organizações não governamentais que em muitos casos suprem a obrigatoriedade estatal em relação à educação e à saúde (JANUZZI, 2004, p. 188)

A rigidez de postura e a repetição de métodos e técnicas sem a preocupação com o tempo, espaço e principalmente com o público que se quer atingir, quando a sociedade passa por tantas transformações, coloca em risco a ação docente. As tais transformações socioculturais, ideológicas, econômicas, científicas e tecnológicas trouxeram para o meio universitário um novo perfil de aluno. Muitos daqueles que antes não tinham acesso (ou tinham acesso e não comunicavam suas necessidades) a este nível de ensino, como é o caso das pessoas com deficiência ou que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, que estão tendo a oportunidade de frequentar a universidade. Isto aponta para o cuidado com práticas baseadas em valores e referências herdadas.

Enemark e Kjarsdam (2009, p. 38) advertem que “promover a organização do processo de aprendizagem requer um planejamento de longo prazo e investimento na capacitação dos professores”.

Tendo em vista os desdobramentos legais da LDB nº 9.394/96, as discussões sobre a educação inclusiva foram intensificadas no contexto da educação básica e avançaram para o ensino superior. O pensamento homogêneo dá lugar à diversidade humana. Voltando à discussão anterior, dúvidas, medos, ansiedades são consideradas na busca pela disponibilidade e pelo conhecimento. Neste processo, os debates vão se tornando discursos e, pouco a pouco, parte da comunidade universitária brasileira se vê envolvida e sensibiliza-se para dar conta do contingente de alunos público-alvo da educação especial, entrando neste processo de incorporação dos princípios que regem a “educação inclusiva”:

Vale ressaltar que, em 1996, as instituições de ensino superior recebem o Aviso Circular MEC/GM nº 277, que sugeria encaminhamentos para o processo de acesso do aluno com necessidades especiais no ensino superior, em especial no concurso vestibular, e urgia às instituições que desenvolvessem ações para a flexibilização dos serviços educacionais de infraestrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendessem uma permanência a esses alunos. (MOREIRA, 2004, p. 51)

As leis que tratam dos direitos da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais foram sofrendo modificações. Atualmente, perpassam todos os níveis de ensino, estabelecem normas e especificam por meio de decretos e outros documentos oficiais, a quem se dirige e quem deverá ser o beneficiário dessas determinações.

A nova “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, apoiada pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, promulgada em 2008 orienta:

(...) como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p. 14)

A viabilização do acesso à universidade deve caminhar junto com as ações políticas e pedagógicas que contribuem para a permanência dos alunos neste contexto. Para muitos pesquisadores “acesso e permanência” devem ser indissociáveis na busca pela inclusão. Moreira (2004) defende esta ideia:

A democratização do ensino não está garantida só com o acréscimo de vagas e com o estabelecimento de políticas afirmativas que visem ao acesso ao ensino superior. A democratização qualitativa é garantida quando as pessoas que historicamente foram excluídas deixarem de ser submetidas a práticas educacionais e sociais desiguais dentro da instituição que as “incluiu” (MOREIRA, 2004, p. 181).

A exemplo, a UFPR dá início as primeiras ações políticas que surgem quando, em meados de 1991, começa a organizar as “bancas especiais”, como uma das estratégias para garantir a acessibilidade de alunos com necessidades

educacionais especiais no ensino superior (MOREIRA, 2004). A Resolução nº 37/04 – Conselho Universitário (COUN) que estabelece e aprova o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na UFPR, destina 20% de suas vagas para a inclusão racial, 20% para a inclusão social, ou seja, para estudantes egressos de escolas públicas. Para os indígenas são destinadas 10 vagas para ingresso na UFPR.

Seria interessante se a dinâmica da universidade estivesse determinada e assegurada pelas políticas públicas que regem o sistema de ensino ou, como é o caso exemplificado anteriormente, pelas políticas de acesso. Facilitar-nos-ia a compreensão da estrutura da ação pedagógica e o cotidiano na execução dos trabalhos voltados para a tríade: ensino, pesquisa e extensão, se uma lei, um decreto, uma normativa institucional, de fato garantisse os encaminhamentos pedagógicos.

Vislumbrando esta, dentre outras metas voltadas para a educação inclusiva, diversas universidades brasileiras, particularmente no Estado do Paraná (UFPR, UTFPR e UEL), constituíram os chamados “núcleos de apoio à pessoa com necessidades educacionais especiais” ou núcleos de acessibilidade.

Estes núcleos, de um modo geral, ofertam apoio didático-pedagógico aos professores e alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, priorizam a articulação das ações de ensino, pesquisa e extensão e trabalham de forma integrada com programas disponibilizados e/ou criados para implementar a acessibilidade.⁵

Contando com equipe multiprofissional, os núcleos promovem cursos de capacitação para a comunidade universitária buscando a qualidade no atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais.

Consideramos a proposta dos núcleos de apoio um grande avanço para as universidades, no que tange à questão voltada para atender as necessidades educacionais especiais, entretanto, analisando a estrutura desses núcleos observamos que são raros os que incorporam as altas habilidades/superdotação. O fato de não incorporarem as altas habilidades/superdotação em suas ações, nos intriga diante de discursos tão enfáticos em defesa da “educação inclusiva”.

⁵ A exemplo disso citamos o NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da UFPR, que foi inaugurado em abril de 2006 e está vinculado à CEPIGRAD (Coordenadoria de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação), unidade da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional.

1.2 REMEMORANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Até meados dos anos 90, quem quisesse atuar na educação especial, precisava concluir o curso de formação de docentes em nível médio, também conhecido como Magistério (que habilitava para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental) e, em seguida, cursar o Pós-Médio, conhecido como Curso de Estudos Adicionais⁶.

Com esta formação era possível atuar como professor em classes e escolas especiais, bem como, em outros serviços de atendimento especializado, de acordo com a área de formação (Deficiência Auditiva, Visual, Mental e Educação Infantil).

Com relação ao professor de educação especial, ora se indica que ele deve ser formado mediante um preparo básico de professor primário, complementado por uma especialização a nível de 2º Grau para uma das áreas específicas da educação especial, ora que deve ser habilitado em curso superior de Pedagogia ou especializado através de cursos de pós-graduação (MAZZOTTA, 1993, p. 2)

A formação de professores em nível médio e pós-médio era possível porque a educação especial, até então, atendia alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, foi sancionada, estabeleceu que a educação especial, como modalidade de ensino, perpassaria da educação infantil aos níveis mais elevados de ensino. Isto significou um considerável avanço para garantia da escolarização do público-alvo da educação especial, passando, a partir daí, a serem participantes por direito, de frequentar todos os níveis de ensino, inclusive da universidade.

Moreira (2004) adverte sobre a formação do professor do ensino superior enquanto professor formador, o que traz à tona uma discussão interessante sobre a preparação destes para receber alunos com necessidades educacionais especiais:

Apesar de haver, pelo menos na ordem do discurso oficial, essa preocupação para com os professores da educação básica, em particular com os das séries ou ciclos iniciais, não se observa qualquer reflexão ou preocupação com a formação continuada dos professores formadores que

⁶ O curso de Estudos Adicionais, tomando como exemplo o Estado do Paraná, era ofertado por área específica: Deficiência Mental, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva e Educação Infantil.

estão vinculados ao ensino superior. Parece haver no plano das ideias um consenso nos órgãos oficiais de que esses profissionais estão preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais e também orientar os alunos das licenciaturas acerca dessa situação (p. 125, 126)

No Título VI, do Capítulo V da LDBEN (Lei nº 9.394/96), o Art. 66º que orienta sobre a formação do professor, pontua que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Pesquisas demonstram que as instituições de ensino superior, de um modo geral, vêm se debruçando sobre o tema da educação inclusiva atingindo as múltiplas áreas de abrangência da educação especial, mas pouca ênfase tem sido dada para estudos que contribuam com a formação do professor que atua no ensino superior com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Para Moreira (2004), as instituições de ensino superior têm demonstrado pouco empenho no acompanhamento e no registro de como vem se dando a participação dos alunos público-alvo da educação especial neste contexto.

Argumentamos anteriormente sobre a disponibilidade para novos encaminhamentos e mudanças, mas compreendemos que, de início, pensar na formação do professor para atuar, ao mesmo tempo, com alunos do ensino comum e os oriundos de classes e escolas especiais, poderia exigir uma formação com especificidades que poucos profissionais poderiam ter. No entanto, ao deparar-se com tal situação, o professor tende a argumentar que sua formação acadêmica não possibilita a prática pedagógica com alunos que demandam especificidades na educação⁷. Sobre este argumento, Mazzotta (1993) replica:

A este respeito é oportuno lembrar que o professor de educação especial não constitui uma duplicação do psicólogo, do oftalmologista, do fonoaudiólogo, do fisioterapeuta, do terapeuta ocupacional, do psiquiatra, do foniatra ou de outros profissionais médicos, paramédicos ou “para-educacionais”. (p. 2)

Para promover a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, cabe ao professor conhecer e fazer uso de recursos e estratégias pedagógicas adequadas. Resumidamente, citamos aqui o Parecer 17/2001 do CNE, quando define a educação especial como uma modalidade de ensino que se utiliza

⁷ O público-alvo da educação especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p.15)

de meios específicos para “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos” que permitam a aprendizagem dos alunos, evidenciando a “complementação e a suplementação” de estudos como meios para formação (BRASIL, 2001). O termo “suplementação” merece destaque neste nosso contexto, pois serve de auxílio ou, ao aliando-se ao que falta, amplia e aprofunda uma explicação ou exposição dada anteriormente, podendo, também, tratar-se de um estudo ou conteúdo relacionado ao que foi aprendido anteriormente.

O modo de pensar a educação especial voltando-se somente para as deficiências é uma prática tradicional e comum no Brasil. Apesar dos ditames da lei educacional, muitos entendem que, somente alunos com deficiências e transtornos globais no desenvolvimento necessitam ser citados no âmbito da formação de professores, de modo que não encontramos registros contemplando estudos sobre a prática pedagógica voltada para o aluno superdotado do ensino superior.

No texto de Pérez (2008), quando nos deparamos com a apresentação de uma síntese sobre os paradigmas educacionais, conseguimos compreender melhor como a temática das altas habilidades se manteve embutida em alguns períodos da educação brasileira. Estes foram períodos em que prevaleceram importantes concepções educacionais, como veremos a seguir:

A natureza estática e invariável da superdotação no paradigma tradicional levava a desconsiderar o contexto como elemento crucial para a sua manifestação e, portanto, não previa uma intervenção educacional específica, pois não era modificável. Esta percepção estava orientada para a escola, dentro de uma visão elitista, que hoje é combatida, centrada no indivíduo como seu ‘portador’ e único responsável pela sua condição. Neste sentido, o paradigma tradicional aparece como um modelo autoritário, hierárquico, construído de cima para baixo. No paradigma qualitativo que tenta impor-se na atualidade, as oportunidades que devem ser oferecidas a esses milhões de indivíduos diferentes são cruciais para a manifestação da superdotação e o atendimento não está centrado apenas na escola, mas em todas as instâncias educacionais e em todos os campos de conhecimento, de forma colaborativa. O novo paradigma passa a dar ênfase à diversidade não somente de todas as pessoas, mas também à diversidade presente entre os próprios sujeitos com superdotação (p. 31 - 32)

O que queremos evidenciar aqui é que, apesar das políticas institucionais e o poder do Estado exercerem grande peso sobre as formas de ensinar e aprender na universidade (CUNHA, 2005), para romper os paradigmas e crenças que se instalaram neste contexto, é preciso solidificar as bases teóricas para dar sustentação às concepções inovadoras de educação, nas quais acreditamos.

1.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE

Diante do desafio de buscar sustentação para as bases teóricas sobre a prática pedagógica do docente no ensino superior, encontramos nas pesquisas desenvolvidas por autores como Masetto (1992, 1998, 2004); Cunha (1996, 1998, 2005, 2007); Vasconcelos (2000); Teodoro *et al.* (2005); Pimenta e Anastasiou (2003, 2008); Zabalza (2004); Tardif e Lessard *et al.* (2009), dentre outros, o aporte teórico que apresenta o professor universitário como aquele que está sujeito a vivenciar os paradigmas que se formam entre a sociedade, a cultura e o saber.

Parafraseando Sousa Santos (2009), podemos dizer que é duvidando do passado para imaginar o futuro que fazemos do presente a realização deste futuro. Esta expressão de transitoriedade, dúvida, de necessidade implícita de mudança, indica uma provocação que surge no âmbito social⁸ e que altera as estruturas consolidadas pelo trabalho docente, exigindo mudanças quanto aos objetivos e práticas determinados historicamente, diante do reconhecimento de um “novo” público que compõe o ensino superior.

Apesar de a universidade ter conquistado, com grande esforço e mobilização pública, a garantia constitucional para solidificar-se, é relevante lembrar que sua estrutura funcional está regulamentada por um esquema burocrático que nem sempre acompanha a necessidade evidenciada na demanda pedagógica. Observamos que o entrelace do trabalho pedagógico com as determinações burocráticas, cria maior controle sobre a ação docente, transformando seus resultados em valores que podem ser quantificados, reduzindo a autonomia do professor e tornando a ação pedagógica também ação burocrática.

Em consonância a este discurso, vemos que a formação dos professores universitários está vinculada, principalmente, à realização de pesquisas. Sendo assim, o foco do trabalho pedagógico no ensino superior se dá com ênfase no conteúdo, mais do que na prática (MASETTO, 1988).

⁸ O sistema de cotas para ingresso no ensino superior; as alterações nos vestibulares, as legislações que determinam a educação inclusiva, dentre outras.

As pesquisas sobre estratégias pedagógicas para a ação docente no ensino superior parecem não ter sido prioridade no contexto brasileiro:

Avançando em nossa reflexão, poderíamos nos perguntar “como” esses cursos superiores procuravam formar seus profissionais. A resposta é razoavelmente simples e óbvia: por um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. Em caso positivo, é-lhe outorgado o diploma ou certificado de competência que permite o exercício profissional. Em caso negativo, repete o curso (*ibid.*, p. 10).

Analisando o enfoque dado pelo autor, a ação docente voltada para o conteúdo indica a possibilidade de práticas de simples reprodução do conhecimento, quando a primazia é dada ao ensino ao invés de evidenciar meios para desenvolver habilidades intelectuais nos alunos, o que para Cunha e Leite (1996) reflete a dificuldade dos professores em indissociabilizar⁹ ensino e pesquisa.

Rever a formação do professor que atua no ensino superior torna-se uma necessidade, em especial quando a demanda a ser atendida pelas universidades está sendo discutida num enfoque de educação inclusiva, dando acesso aos públicos diversos.

A sociedade contemporânea tem vivenciado uma transformação profunda em consequência do avanço tecnológico, o que resultou numa mudança de comportamento pelo alto grau de informação disponível pelos mais diversos canais, seja pela mídia eletrônica (rádio e televisão), impressa (jornais e revistas), seja pela grande mídia digital, a internet. Mas, ao mesmo tempo em que a informação confere a propagação da igualdade de acesso a bens e serviços à maioria da população, é possível observar que há tentativas de manipulação das informações nos veículos de comunicação em massa distorcendo e incutindo conceitos que favorecem a poucos. Vasconcelos (2000) diz que:

Julgamos que a Universidade deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma agência questionadora desse mesmo saber e, ainda, como uma agência criadora de novos saberes; deve ser, também, uma instituição instigadora, onde a curiosidade, a ousadia e a iniciativa sejam estimuladas. Considera-se, também, que esta mesma universidade existe em função de uma dada realidade histórica, política e social, da qual é fruto e sobre a qual deve atuar e intervir (*ibid.*, p. 9).

⁹ Neste caso, a palavra indissociabilizar precisa ser compreendida para além do que simplesmente realizar ensino e pesquisa concomitantemente, mas trata-se de algo indivisível, que faz parte do processo pedagógico (CUNHA, 1996).

Em todas as atividades profissionais, especialmente as institucionalizadas, existe uma normativa que envolve saberes, técnicas, objetivos, objeto, resultado e isso não é diferente na ação docente. (TARDIF e LESSARD, 2009).

Aprender a lidar com alunos que apresentam necessidades especiais vem preocupando os professores. Ter clareza do que e de quais são as necessidades especiais demandadas pelo público-alvo da educação especial é complexo e comporta um contexto em que temos que compreender “o que cada professor precisa, do que dado aluno carece, o que cada escola demanda” (PADILHA, 2009, p. 20).

1.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ E A SUPERDOTAÇÃO

As especificidades estão presentes na relação ensino–aprendizagem, na relação professor–aluno, bem como, na identificação e na promoção de ações pedagógicas voltadas para o público-alvo da educação especial. Alguns alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: os cegos, com baixa visão, surdos, os que apresentam deficiência ou limitação motora, estão sendo identificados como coparticipes do grupo de universitários, entretanto, os alunos com altas habilidades/superdotação, que também deveriam ser identificados por que fazem parte deste grupo, permanecem na invisibilidade, como afirma Pérez (2008) com muita propriedade:

Por enquanto, do ponto de vista da PAH/SD, parece que assumir a sua identidade a constituirá em membro de um grupo seletivo, reconhecido como “anormal” e, portanto, um pária que não terá direito às relações sociais e afetivas disponíveis para os “normais”. No âmbito educacional, as relações pedagógicas também são submetidas à hierarquia de poder estabelecida pelo currículo tradicional. Portanto, ela se defronta com o dilema de “invisibilidade ou morte”, ou seja, ela se normaliza, assume a identidade “natural”, desejável, submete-se ao currículo regular, tornando invisível sua identidade de PAH/SD ou, pelo contrário, enfrenta-se à força homogeneizadora da identidade normal, assume suas características, habilidades e atitudes diferenciais, manifestando seu desempenho, seu descompasso com o currículo regular e morrendo como indivíduo “igual”. (p. 207)

Analisando os motivos que levam à invisibilidade do aluno universitário com altas habilidades/superdotação, podemos elencar alguns aspectos que, na atualidade, já não justificariam tais atitudes:

- a. Esta temática vinha sendo pouco estudada e pouco divulgada no Brasil até meados da década de 90, ganhando força ao final deste período.
- b. O governo brasileiro volta-se para este público, também na década de 90, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas e o planejamento de políticas públicas específicas.
- c. A organização do Conbrasd¹⁰, em 2003, formado principalmente por pesquisadores da área de altas habilidades/superdotação, consegue reunir pessoas superdotadas, pais, professores, pesquisadores e demais pessoas interessadas no tema, de todas as regiões do Brasil.
- d. A constituição de associações regionais em defesa da garantia dos direitos daqueles que possuem altas habilidades/superdotação.
- e. Políticas Públicas específicas para esta área são implantadas no Brasil e podemos citar a criação dos NAAH/S – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação¹¹ – nos 26 Estados brasileiros e no Distrito Federal, a partir de 2005.
- f. A organização de grupos locais e regionais interessados em estudar esta temática.
- g. As pesquisas desenvolvidas na Graduação, Pós-Graduação *stricto sensu* e *lato sensu* em diversas universidades brasileiras.

Refletindo sobre o desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas, sabemos que as pesquisas desenvolvidas nas universidades brasileiras em diversos campos da ciência e do desenvolvimento humano, desvelam muitos dos mitos que estavam presentes na sociedade. Com relação às altas habilidades/superdotação, os mitos existentes na sociedade se mantêm presentes no contexto da educação básica e se estendem para a universidade. A exemplo disso, Pérez (2004) afirma que,

¹⁰ Conbrasd – Conselho Brasileiro para Superdotação é uma organização sem fins lucrativos, formada por pesquisadores, pais e profissionais que atuam em diversas áreas e tem como objetivo principal defender e garantir os direitos concernentes às pessoas com altas habilidades/superdotação, no Brasil.

¹¹ NAAHS – Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação foi criado pelo Ministério da Educação em 2005, com o intuito de incentivar os Estados Brasileiros a promoverem ações em prol do atendimento às necessidades educacionais de alunos superdotados, orientando professores e familiares.

O sentimento de amor/ódio em relação às PAHs se vislumbrava no Renascimento, quando os *'gênios'* eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para eles. Assim como quem apresenta uma *'deficiência'* é alvo de pena e comiseração, quem manifesta uma aparente *'vantagem'* é alvo de inveja e agressão. O primeiro é privado de manifestar suas potencialidades, em detrimento de sua *'desvantagem'*, enquanto que, ao segundo é negada a existência de suas reais potencialidades, adotando-se uma posição reducionista, de outorgar toda a ajuda *'aquele que não tem nada'*, considerando que *'aquele que tem, não necessita de nada'*. A PAH é encoberta por um manto de inverdades que ofusca sua visualização e, em consequência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser até questionada (p. 68).

O papel decisivo que o conhecimento desempenha na reconstrução das representações humanas, leva a sociedade que, numa reação defensiva, constrói os “mitos” para suprir uma necessidade psicológica de encobrir angústias trazidas pelo desconhecido (FERNÁNDEZ, 1994). Em decorrência deste sistema defensivo, a maioria das universidades brasileiras nutre a existência de mitos relacionados a esta temática, quando desconsidera a presença deste aluno em seu contexto educacional, não oferece programas de apoio e não contempla este eixo de estudo nas pesquisas.

Quanto às pesquisas, é notório ao verificarmos os trabalhos sobre altas habilidades/superdotação disponibilizados no Portal de Informações do Sistema de Bibliotecas da UFPR que até a presente data estão em número reduzido. Apenas quatro trabalhos foram desenvolvidos sobre esta temática na UFPR.

A primeira pesquisa foi realizada por Sabatella (1995), intitulada: “Instituto para otimização da aprendizagem: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos”, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Oito anos mais tarde, a UFPR aprovou a pesquisa de mestrado de Soares (2003), cujo trabalho: “Considerações sobre a autonomia moral e intelectual em portadores de altas habilidades e as ferramentas para pensar: uma reflexão crítica”, traz contribuições para esta área.

Produzida no curso de graduação em Direito, Palhano (2008) fez uma monografia em que discorreu sobre a temática: “Direito à educação especial: o superdotado à sombra da legislação brasileira”, como trabalho de conclusão de curso.

Recentemente, Sakaguti (2010) pesquisou as “Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado” para obtenção do título de Mestre em Educação.

É justo dizer que, atualmente, existem pesquisas em andamento nos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR, o que consideramos um avanço tanto para a área, quanto para a universidade.

Do ano de 2007 para cá, com a promoção de Congresso, Seminários, Cursos, Disciplinas Optativas, Grupos de Estudo oferecidos pelo CEPIGRAD/NAPNE/PROGRAD, há que se considerar que a UFPR vem avançando e conquistando o envolvimento de professores formadores, interessados nesta temática.

Temos que admitir que somente o interesse de um grupo talvez não seja o suficiente para acondicionar o acúmulo de conhecimentos necessários para que o professor universitário consiga identificar o aluno superdotado e reorganizar sua prática pedagógica para atendê-lo adequadamente, mas consideramos este o ponto de partida. A grande questão se instaura sobre o que fazer para continuar avançando e aproximando cada vez mais a universidade e seu corpo docente do tema e de todas as questões pertinentes à área das altas habilidades/superdotação.

Mesmo com a progressiva adesão e envolvimento dos mais diversos profissionais como professores, psicólogos, médicos, dentre outros, temos nos deparado com pesquisadores da educação especial que consideram este um tema secundário. Podemos sugerir essa constatação com base nos debates ocorridos em eventos, onde os pesquisadores costumam se posicionar contrários a esta abordagem na educação especial e na própria literatura que, poucas e raras vezes, discorre sobre a temática que envolve o aluno com altas habilidades/superdotação nos livros de educação especial.

Quando o assunto vai a público, por vezes torna-se alvo de curiosos, exploradores e sensacionalistas, promovendo e reforçando mitos, formando opiniões e divulgando concepções equivocadas (WINNER, 1998). Este procedimento social inadequado tende a resultar em prejuízo para a educação deste alunado, quando desperta, naqueles que possuem pouco conhecimento sobre o assunto, temor e insegurança para o convívio.

Entendemos que a questão das altas habilidades/superdotação não pode ser vista e incorporada como um “modismo” e, sim, como um aspecto relevante que deve ser pensado e pesquisado, juntamente com outras demandas da inclusão de

pessoas com necessidades educacionais especiais. Para que esta relevância ocorra, é preciso que, em sua formação, o professor seja informado, preparado e habilitado para identificar as características de superdotação e, desta forma, elaborar estratégias pedagógicas que atendam as necessidades de aprendizagem destes alunos.

Neste momento de reflexão, entendemos que há um grande abismo entre a necessidade e a possibilidade de capacitação dos docentes. Para aqueles que têm interesse em conhecer ou aprofundar seus conhecimentos na área das altas habilidades/superdotação, as opções são reduzidas e precárias. Podemos destacar algumas destas opções identificadas até o presente momento:

- O professor pode investir individualmente em sua formação, participando de eventos específicos da área (que são poucos no Brasil);
- Debruçando-se solitariamente sobre a literatura disponível (sendo que muitas ainda não acessíveis em português);
- Participando dos limitados grupos de pesquisa disponíveis em algumas universidades brasileiras.

No caso dos professores da Educação Básica, existe a possibilidade de participação nos cursos de capacitação oferecidos pela rede de ensino, que em algumas ocasiões apresentam esta temática.

Quanto aos cursos de formação inicial de professores, de licenciatura e de pós-graduação, esta temática, quando abordada, nem sempre é tratada com a ênfase necessária para formar e/ou capacitar os profissionais, pois aparecem como disciplinas isoladas, temas optativos em seminários e outras estratégias pouco efetivas.

Para entendermos melhor sobre isto, vamos discorrer um pouco mais sobre a formação de professores no Brasil, com ênfase na formação específica para educação especial.

CAPÍTULO II - PANORAMA DO ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO

Cinza

Não sei quando foi que minha infância morreu. De fato, não sei nem o que ela é. Inocência? Ou talvez seja só um jeito menos complexo de ver as coisas. Preto no branco, simples assim.

(Flávia Costa Gosh, 2011¹²)

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO AO SUPERDOTADO NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Temos falado sobre as constantes mudanças ocorridas na educação das últimas décadas e julgamos importante ressaltar que estas não são um privilégio da educação brasileira, mas elas estão ocorrendo em âmbito mundial.

O tema “educação inclusiva” está mobilizando a reestruturação das instâncias educacionais nas últimas décadas, levando educadores a repensar suas práticas pedagógicas e causando uma série de mudanças, principalmente, no fazer pedagógico. É possível dizer que toda esta mobilização em prol da inclusão culminou e solidificou ações, pelo mundo todo, voltadas à pesquisa, identificação, promoção de programas, qualificação de profissionais para o atendimento ao estudante superdotado.

Neste capítulo apresentaremos os programas educativos para superdotados em diversos países, como Estados Unidos, Inglaterra, Polônia, Portugal, Espanha, Arábia Saudita, conforme cita Sánchez (2010), num estudo realizado pela Universidade de Murcia, na Espanha.

Nos Estados Unidos, há uma tradição neste atendimento, sendo mais de 80 as universidades que contam com laboratórios, programas e cursos especiais voltados para o aluno superdotado, conforme informação disponibilizada pela National Association for Gifted Children (USA, 2010)¹³.

Alencar e Fleith (2001) também relatam que os Estados Unidos são pioneiros no desenvolvimento de trabalhos e pesquisas nesta área.

¹² Flávia Costa Gosh participa do Grupo de Literatura da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba e cedeu este texto para compor esta dissertação.

¹³ U.S. Department of Education. Disponível em: <http://www.ed.gov>. Acesso em 18 de novembro de 2010.

Por outro lado, há países, como os Estados Unidos, que vêm investindo na área há longa data, não apenas em termos de programas e propostas educacionais, mas também em pesquisas sobre o tema. Segundo dados apresentados por Feldhusen e Boggess (2000), no início do século XX, fundaram-se as primeiras escolas residenciais para o superdotado, como por exemplo, a Stuyvesant High School, em 1904, e a Hunter College High School for the Gifted, em 1913. Naquele país, iniciou-se na década de vinte uma pesquisa de caráter longitudinal, que teve como amostra 1528 crianças superdotadas. (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 152)

O Departamento de Educação dos Estados Unidos possui um programa de bolsa auxílio, chamado “*Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education*”, que patrocina pesquisas desenvolvidas por alunos superdotados do Ensino Fundamental e Médio, em todas as áreas da atividade humana. Este programa que existe desde a década de 60 e em 2001 recebeu voto favorável do Congresso Americano para a continuidade dos financiamentos através da lei chamada *Elementary and Secondary Education Act of 1965*, as emendas no Título V, Parte D, Subparte 6; 20 USC 7253 e subsequente.

Esse programa tem como objetivo principal o desenvolvimento de projetos inovadores para atender às necessidades educacionais especiais de alunos superdotados e talentosos, principalmente os economicamente desfavorecidos. Além disso, incentiva a realização pessoal e o desenvolvimento profissional dos alunos; a criação e funcionamento de projetos-piloto e programas de referência que desenvolvam métodos inovadores para atender alunos superdotados, nos quais se incluem programas de verão, orientação, aprendizagem e outros serviços que envolvam negócios, indústrias e educação; implementação de estratégias inovadoras de aprendizagem cooperativa; propostas de assistência técnico-pedagógica e informações sobre como prestar atendimento aos alunos superdotados; disponibilização de serviços através de centros regionais de educação do Estado, das Instituições de Ensino Superior e outras entidades. Proporciona desafios, trabalhos e cursos de alto nível, utilizando-se de tecnologias para o ensino a distância, visando atingir alunos de escolas que não têm acesso a tais recursos.

Além dos Estados Unidos, outros países merecem ser mencionados pelos trabalhos que desenvolvem nesta área. Dentre eles podemos citar: AFEP – *Association Française Pour Les Enfants Precoces*, ligada ao Ministério de Educação da França; pesquisadores da *University of Calgary* (Canadá); Blumen (2008) da

Universidad Católica del Perú, que vem publicando textos e propostas para o desenvolvimento do talento de alunos superdotados, incluindo alunos do Ensino Superior; o *National Institute of Education, em Singapura* (Tailândia) que, dentre seus programas de pesquisa em Educação Especial, oferece o curso de pós-graduação para “educação de superdotados e talentosos”.

Identificamos trabalhos e publicações sobre o tema na Ucrânia, Coreia, Alemanha, na Austrália com pesquisas realizadas pela *University of Melbourne*, e na Áustria, que conta com o Centro de Identificação de Superdotados chamado ÖZBF – *Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung*, localizado em *Salzburg*. A Finlândia tem reconhecido oficialmente a necessidade de proporcionar serviços especiais a alunos superdotados desde a década de 90, segundo Tourón e Reyero (2002).

Landau (2002) relata que, atuando como psicoterapeuta, percebia que muitos adultos que apresentavam conflitos existenciais devido à subutilização de seus talentos foram reprimidos ou negligenciados pelo meio durante sua vida. Sensibilizada com esses casos, a pesquisadora fundou, na década de 80, o “Instituto de Promoção das Artes e Ciências para Crianças e Adolescentes”, em Tel-Aviv (Israel).

Reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura do Estado de Israel, o instituto é hoje mantido em regime de cooperação com a Universidade de Tel-Aviv e os órgãos municipais de Educação. Com 2.500 alunos, de 5 a 15 anos, de níveis socioeconômicos diferentes, frequentando os cursos, atualmente não estamos interessados apenas na inteligência dos superdotados, mas na sua personalidade global (LANDAU, 2002, p. 61-62).

Os programas educacionais para alunos superdotados, de um modo geral, são formados e regulamentados seguindo as normas oficiais determinadas pelos sistemas educacionais e políticos dos países, direcionando o fazer pedagógico para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos superdotados. O que os aproxima é a busca por uma educação de qualidade para as pessoas que apresentam esta condição.

Dos autores consultados (SÁNCHEZ, 2010; BLUMEN, 2008; ALONSO e tal?, 2004, 2003; TOURÓN e REYERO, 2002; ALENCAR e FLEITH, 2001; LANDAU, 2002) que relatam sobre pesquisas e serviços de atendimento para superdotados no âmbito internacional, pôde-se perceber que esta área conquistou evidência nas

políticas públicas na maioria dos países a partir da década de 80, como é o caso da Espanha:

En 1980, Genovard constituyó en el Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, un primer equipo de investigación sobre niños/as superdotados/as (E.I.N.N.S.). Tras esta positiva iniciativa, en 1983 organiza el Primer Simposium Nacional sobre la Psicopedagogía de La Excepcionalidad, que sirvió de impulso necesario – como ya anteriormente hemos indicado – para que otras universidades españolas comenzaran estudios sobre la superdotación. Hacia 1986 se emprende un trabajo conjunto entre el E.I.N.N.S., el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y el M.E.C. Esta colaboración coincidió con la promulgación de la Orden Ministerial del 30 de Diciembre (B.O.E. nº 4, 5–1–87), que supuso la flexibilidad de promoción –aceleración de uno o más cursos escolares– de todos los alumnos especialmente dotados y con resultados académicos satisfactorios, evitando con ello repeticiones innecesarias y posibles pérdidas de tiempo de estos alumnos (SÁNCHEZ, 2010, p. 16)

Mas foi em 1995, segundo relatam Alonso *et al.* (2003), que o governo espanhol promulgou o Decreto Real 696, pelo qual os alunos superdotados puderam contar com uma série de medidas encaminhadas para melhorar sua formação, tais como: aceleração e adaptação curricular em sala de aula comum e em programas de atendimento.

Encontramos um estudo publicado pela Universidade de Murcia, intitulado “*Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra*” (PRIETO *et al.*, 2008), com o qual podemos ver a demonstração da necessidade de intercâmbio de informações e análise científica dos modelos de programas para o aprimoramento do atendimento nesta área da Educação Especial. Este estudo, dentre outras análises, relata a percepção de pais, professores e alunos sobre o processo de avaliação, analisa a aplicação de testes psicométricos, idade e gênero dos participantes da pesquisa e as diferenças entre os grupos no que diz respeito às inteligências Intrapessoal e Interpessoal.

Em Portugal, Almeida e Oliveira (2010) apresentam uma realidade semelhante à de outros países que estão fortalecendo suas estruturas para dar o atendimento aos alunos superdotados. A ANEIS – Associação Nacional para Estudo e Intervenção na Sobredotação é uma forte aliada ao suporte às medidas implementadas para este grupo. Para estes alunos, em Portugal, está previsto o enriquecimento curricular, conforme determina o Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro, e o Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de outubro.

Complementando as ações promovidas em prol do superdotados em Portugal, citamos:

Más concretamente, el plano del desarrollo puede integrar, entre otras, las siguientes modalidades: (i) pedagogía diferenciada en el aula; (ii) programas de tutoría para apoyo a estrategias de estudio, orientación y asesoramiento del alumno; y (iii) actividades de enriquecimiento, en cualquier momento del año lectivo o en el inicio de un nuevo ciclo (Despacho Normativo nº50/2005). Es importante especificar que la Región Autónoma de Madeira posee una larga tradición en la intervención de la sobredotación, incluyendo legislación propia para tal efecto (Decreto Regulamentar Regional nº13-A/97/M, de 15 de julio, y Decreto Regulamentar Regional nº16/2005/M, de 17 de diciembre). Este encuadramiento legal ha posibilitado la formación de profesores y otros técnicos en el área, la identificación precoz e estos alumnos y su seguimiento por parte de la red de servicios de psicología y educación especial (ALMEIDA e OLIVEIRA, 2010, p. 90).

Identificamos pesquisas *strictu sensu* nas áreas de Psicologia e Educação, com temas os mais diversos: instrumentos de avaliação, avaliação de projetos, apoio psicoeducativo a alunos com altas habilidades, programas de enriquecimento, voltados para avaliação, realizadas por estudiosos, principalmente nas Universidades do Minho e Coimbra.

Nos países Árabes, a proposta de atendimento ao aluno superdotado teve um primeiro momento de sensibilização quando, em 1968, a política educacional da Árabia Saudita determinou que os estudantes teriam o direito a desenvolver seus talentos e suas capacidades. Mas esta abordagem genérica só recebeu a devida atenção em 1990, após a publicação de um primeiro estudo que falava sobre a identificação e o desenvolvimento de crianças superdotadas, segundo Aljughaiman (2010). Em 1995, o Ministério da Educação iniciou um programa denominado “Busca de Talentos” e , em 1998, criou centros de educação para superdotados em todo o país.

Estes centros de educação para superdotados, chamados de OEM – Oasis Enrichment Model, fundamentam-se, principalmente, nas teorias construtivistas (VYGOTSKY, 1984, PIAGET, 1974; BRUNER, 1996) para o desenvolvimento de suas atividades; na teoria dos Três Anéis de Renzulli (1996, 1998) e na teoria Triárquica de Sternberg (2001, 1999, 1996, 1985), para definir e caracterizar os estudantes superdotados.

Para participar do OEM, o estudante saudita precisa passar por um processo de avaliação que inclui: Escalas Weschler de Inteligência, escala de habilidades,

Testes de Criatividade de Torrance, análise do rendimento acadêmico e a indicação dos professores. Além disso, eles utilizam-se dos princípios de identificação desenvolvidos pela NAGC – *National Association for Gifted Children*.

As barreiras linguísticas nos impediram¹⁴ de identificar outras pesquisas que possam estar sendo desenvolvidas pelas Universidades dos países da Arábia Saudita, voltadas para altas habilidades/superdotação.

No levantamento de dados que fizemos, consultando banco de dados internacionais para compor esta pesquisa, observamos que, na maioria dos países, o trabalho voltado para alunos superdotados vem ganhando fôlego a partir das décadas de 80 e 90, com exceção de alguns poucos países que possuem esta prática como tradição em seus sistemas de ensino, tais como EUA e alguns países orientais.

De acordo com as pesquisas realizadas, constatamos que a maior preocupação dos países, na atualidade, tem sido, principalmente, com a formação de professores e com a construção de políticas públicas que formalizem a garantia do atendimento educacional especializado ao aluno superdotado. Observamos que os serviços de atendimento são ofertados, em sua maioria, para crianças e adolescentes que frequentam o equivalente no Brasil à educação básica. O atendimento às necessidades individuais dos alunos, em sala de aula comum, também é evidenciado por alguns países, como estratégia de atendimento.

As associações em defesa dos direitos do superdotado são entidades organizadas e que estão presentes em grande parte dos países. Muitas delas estão, de alguma forma, vinculadas a outras instituições, governos ou universidades, o que favorece o fortalecimento da área e amplia a possibilidade de atuação.

Das contribuições das universidades estrangeiras, temos a produção de pesquisas, divulgação da temática e a minimização dos mitos referentes às altas habilidades/superdotação. Ressaltamos a participação das universidades com relação às parcerias que se formam com instituições e governos com a finalidade de atender a demanda quanto a formação de profissionais especializados, desenvolvimento de programas para identificar e atender alunos da educação básica. A exemplo disso temos o *grupo de investigación “Altas Habilidades” de la Universidad de Murcia*, na Espanha, que tem por objetivo investigar a complexidade

¹⁴ Esta pesquisadora não tem o domínio do idioma árabe.

cognitiva de superdotados na região de Murcia, oferecendo a pais, professores e profissionais da educação o assessoramento e a formação sobre o tema. Este grupo também participa de diferentes fóruns nacionais e internacionais, mantendo, atualmente, contatos com a Dra. Elena Gricorenko da Universidade de Yale (USA), responsável pelos estudos sobre o desenvolvimento da inteligência, desenvolvimento da atenção e diversidade¹⁵.

Além das universidades norte-americanas, não identificamos outras universidades ou governos que promovam programas, projetos ou serviços de atendimento específicos para atender o aluno superdotado universitário. Vale dizer que identificamos outras publicações, além de artigos, dissertações, teses e livros. Encontramos inúmeros sites repletos de informações, revistas de psicologia e educação, além de revistas específicas sobre o tema, editadas por organizações e associações em prol desta causa.

O panorama internacional das altas habilidades/superdotação nos remete à necessidade de conhecer melhor sua trajetória no contexto nacional brasileiro, o que faremos no item a seguir.

2.2 HISTÓRIA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Pensamos em relatar aqui a história da superdotação, no contexto mundial, mas o relato feito pelos pesquisadores costuma apresentar um enfoque acadêmico e, por vezes, até romântico desta história. Normalmente, inicia-se pela Academia de Platão, onde os jovens talentosos recebiam um tratamento diferenciado para dar vazão ao desenvolvimento de suas potencialidades. O filósofo acreditava que o treinamento poderia maximizar suas potencialidades (GAMA, 2006). Outra possibilidade seria descrever sobre os Chineses que enviavam as crianças prodígio para a corte, na dinastia *Tang*, no ano 2200 a.C (ALENCAR e FLEITH, 2001; CUPERTINO, 2008).

¹⁵ Disponível em: <http://www.um.es/altahabilidad/index.php?lang=es&pag=inicio>. Acesso em: 30 jul. 2011.

O que nos causa inquietação a respeito dos registros sobre o contexto histórico das altas habilidades/superdotação, é que o convívio quase diário com essas pessoas tem nos mostrado, na maioria dos casos, que a identificação do superdotado se dá após a investigação de inúmeras queixas sobre comportamentos inadequados, desajuste emocional e dificuldades socioafetivas. Não duvidando da legitimidade dos dados que a bibliografia específica da área nos aponta, até porque só temos registro sob a perspectiva educacional, entendemos que a abrangência desse relato histórico poderia ser ampliada. Hoje, com os estudos da psicologia cognitiva¹⁶, o conceito foi redimensionado e demonstra múltiplas possibilidades na manifestação dos comportamentos de altas habilidades/superdotação, os quais podem ir muito além daqueles que se voltam, especificamente, para as características acadêmicas e habilidades artísticas.

Temos nos deparado com situações em que a identificação tardia associada a uma predisposição biológica, tem sido a causa do desenvolvimento de doenças psíquicas, transtornos neurológicos e doenças de ordem psicossomáticas.

Do contato com textos sobre a história da psiquiatria; das instituições como, manicômios, prisões e conventos; e da loucura (COSTA, 2007; GOFFMAN, 1988); FOUCAULT, 2007), emergiu a reflexão sobre a possibilidade de que diagnósticos equivocados tenham levado diversos superdotados ao confinamento junto daqueles considerados psicologicamente perturbados ou inadequados, contribuindo para a construção do cenário histórico da loucura.

Dito isto, para fins de registro, nos dispusemos a descrever, de forma linear, a trajetória histórica das altas habilidades/superdotação no Brasil, na perspectiva educacional. Construimos este aporte teórico fundamentados em Novaes (1971, 1976, 1979; 2005; 2008); Santos (1988); Gama (2006); Alencar (1990); Alencar (1990); Alencar e Fleith (2001; 2007); Alencar *et al.* (2010); Guenther (2000); Guenther e Freeman (2000); Cupertino (2008), dentre outros.

O Brasil recebeu influências de movimentos mundiais para definir questões que dizem respeito às altas habilidades/superdotação. Esta influência se deu, inicialmente, com os testes psicológicos divulgados a partir da Primeira Guerra Mundial, na nomenclatura, nas formas de identificação e até mesmo com relação aos procedimentos para o atendimento.

¹⁶ De autores como H. Gardner e R. Sternberg.

Não diferindo de outras áreas da educação especial, quem recebe os créditos pelo início das pesquisas na área de superdotação no Brasil é a área da saúde e não da educação propriamente dita. Os registros mais remotos demonstram que a primeira iniciativa foi do médico Ulysses Pernambucano, que fez estudos sobre a adaptação e padronização de testes, produzindo um estudo de caso com pessoas com deficiência mental e superdotados. O estudo foi publicado em 1918, sob o tema “Superdotados, crianças com problemas de conduta” (COSTA, 1992).

Em 1924, o Dr. Pernambucano encaminha um documento a um secretário do governo brasileiro e, em um dos trechos, expressa seu interesse pelas chamadas “crianças bem dotadas de inteligência”:

(...) ousar lembrar a necessidade de cogitar os nossos regulamentos de ensino de melhor aproveitamento das crianças bem dotadas de inteligência, que avançam sobre os escolares da mesma idade. Atravessamos uma época em que as nações se impõem pelo valor dos seus filhos. Aproveitar aqueles que parecem na escola representar os futuros valores mentais, aquilo que eu chamaria de expoentes escolares, é dever de patriotismo. Poderíamos tentar a criação logo que estabelecêssemos os nossos testes de aptidão de uma escola para supernormais (VALENTE, 1959 *apud* COSTA 1992, p.38)

Depois de uma construção demorada, feita nas dependências do Sanatório do Recife, propriedade particular do Dr. Pernambucano e ligada à Liga de Higiene Mental de Pernambuco, a escola nasceu para atender crianças subdotadas e superdotadas. O trabalho desenvolvido não teve grande êxito no atendimento aos superdotados, mas segundo relatos de Costa (1992), o trabalho realizado com “infradotados” obteve muito sucesso. Mais tarde, a escola se filiou à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Conforme cita Delou (2008), no ano de 1924, Pinto, professor da Escola Normal do Recife, faz uma declaração importante a respeito desses alunos que, na época, eram chamados de “supernormais”:

os supernormais quase nada aproveitam nas escolas ordinárias, atravessam as várias classes sem penetrar no âmago da escola. Mal deslizam por sobre os bancos, tão fáceis lhes são os movimentos de reação para o mais completo êxito de notas e prêmios. A escola comum para essas crianças é um rolo compressor. Impossível se torna a expansão de suas aptidões sufocam ansiando por horizontes claros, estiolam-se por fim (PINTO *apud* DELOU, 2008, p.3).

Leoni Kaseff é outra referência que marcou a história da superdotação no Brasil com a publicação do livro “A Educação dos Supernormaes”, em 1931 (ALENCAR e FLEITH, 2001).

Nesta publicação, Kaseff propõe o atendimento aos superdotados na escola, o que vigorou na legislação educacional do Estado do Rio de Janeiro. Logo a seguir, Estevão Pinto publica “O Dever do Estado relativamente à Assistência aos mais Capazes” (1932) e “O Problema da Educação dos Bem-Dotados” (1933), propondo a criação de salas especiais para este alunado (BRANDÃO, 2007).

Na sequência cronológica dos fatos, nos deparamos com um importante trabalho para as áreas da educação fundamental, especial, rural/ comunitária idealizado pela ilustre professora Helena Antipoff (CAMPOS, 2003).

A convite do governo de Minas Gerais, a psicóloga e educadora russa vem da França, em 1929, para contribuir com a implantação do movimento escolanovista no Brasil. No município de Ibirité (MG), criou a Escola da Fazenda do Rosário, com o intuito de atender crianças “excepcionais” (referindo-se aos deficientes intelectuais), ou abandonadas.

Sobre seu envolvimento com a área das altas habilidades/superdotação, segundo Cupertino (2008), em 1938, estando fundada a Sociedade Pestalozzi, a professora Helena começa a chamar a atenção para os bem-dotados. Mais tarde, em torno de 1966, surgem os primeiros seminários sobre a educação dos “bem-dotados”, promovidos por esta mesma Sociedade.

Complementando algumas das informações que expressam a preocupação dessa educadora com relação aos alunos superdotados, Campos (2003) relata:

Nos últimos anos de vida, e ainda como decorrência da experiência do Rosário, Antipoff desenvolveu uma preocupação especial para com a descoberta de talentos e a educação dos bem-dotados. Pensava que, em um país como o Brasil, a precariedade das condições de vida da população pobre e a falta de um sistema educacional realmente universal tinham como consequência a perda de um grande contingente de indivíduos talentosos, bem-dotados, que poderiam contribuir para a comunidade (...) (p. 15)

Enfática e convincente em suas argumentações surge, como resultado deste trabalho, a ADAV – Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações, em 1972, cujo objetivo estava em descobrir e incentivar o talento e a criatividade (CAMPOS, 2003).

A legislação educacional, em vigor na década de 60, não favoreceu amplamente a disseminação do tema no Brasil. A Lei nº 4024/61, não incentivava e

não determinava com clareza o atendimento especializado ao aluno superdotado. O documento deixava subentendido que eles estariam agrupados aos nominados “excepcionais, conforme Título X, arts. 88 e 89, que trata “da Educação de Excepcionais” (BRASIL, 1961).

Mesmo com a lei educacional sendo pouco favorável, Cupertino (2008) registra que, em 1967, o MEC cria a comissão que estabelece critérios de identificação e atendimento aos superdotados, o que consideramos uma ação política importante. Paralelamente a isso, surge o nome da professora Sarah Couto César, conhecida da Associação Pestalozzi, para somar esforços aos ideais da professora Helena Antipoff.

Sarah César se tornou uma célebre figura no contexto da política pública para educação especial no Brasil e é, até hoje, muito respeitada, em especial, por pesquisadores das altas habilidades/superdotação. Durante sua gestão, promoveu e divulgou a temática no País e, em conversa com a professora, Brandão (2007) reafirma seus feitos:

No âmbito federal, a Prof^a. Sara relata que a primeira iniciativa no atendimento aos alunos com AH/SD ocorreu no antigo Ministério da Educação e Cultura, com a composição de uma equipe, cujo objetivo era discutir e organizar sugestões para a identificação e o atendimento educacional em 1967. Criou-se a Comissão dos Minigênios, constituída por renomados educadores que se reuniram a fim de estruturar as bases do atendimento ao Superdotado no Brasil. Esta Comissão contou com a presença do Prof. Gilson Amado, Dr. Humberto Grande e Prof. Batista da Costa, três educadores com notório saber, que assessoravam o Ministério na época. Contudo, de acordo com Sara, nada foi efetivado pelo MEC até 1971, com a realização do I Seminário Nacional na Universidade de Brasília. (p. 22)

Dando continuidade a esta trajetória, uma nova personalidade entra neste contexto. Seu nome: Maria Helena Novaes Mira. Com inúmeros títulos somados à sua formação acadêmica (graduações e pós-graduações), a professora Maria Helena compôs o grupo de trabalho de Sarah César, no qual, com seu olhar de psicóloga e pesquisadora da educação especial, deu ênfase à área das altas habilidades/superdotação. Algumas obras de sua autoria estão voltadas para esta temática, publicadas em meados dos anos 70. Mira participou da criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), em 1978, da qual foi presidente durante dois períodos (MIRA, 2004).

Com o incentivo da legislação em vigor, com a comunidade de pesquisadores organizada na associação (ABSD), outros pesquisadores brasileiros foram entrando em cena e sendo reconhecidos pelo trabalho voltado para as altas habilidades/superdotação.

A exemplo disso, citamos Eunice Maria Lima Soriano de Alencar, intitulada Professora Emérita da Universidade de Brasília (UNB), enormemente respeitada por suas pesquisas na área das altas habilidades/superdotação, tanto no Brasil, quanto no exterior. Psicóloga, foi pioneira na década de 70, quando implantou áreas de estudo sobre os processos de identificação e atendimento ao superdotado, na UNB (FLEITH, 2007). Suas pesquisas e inúmeras publicações envolvendo os temas: criatividade e superdotação contribuem muito, em especial, para a formação de profissionais para identificar e atuar com alunos superdotados.

2.3 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AOS GRUPOS DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA.

O texto anterior permitiu visualizar as ações, em sua maioria gerada por iniciativa pessoal, daqueles que iniciaram e dos que deram continuidade à difusão das altas habilidades/superdotação no Brasil.

Rememorando a lei educacional que vigorou na década de 60, Lei nº 4024/61, a qual não explicitava com clareza o atendimento ao aluno superdotado, em 1971 quando foi prescrita, a Lei nº 5692/71 passa a ter vigência. No artigo 9º da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/71) encontramos explicitamente citada a normativa para que os alunos superdotados recebessem tratamento especial¹⁷. A indicação era para que este tratamento fosse estabelecido pelos Conselhos de Educação.

Desde a implantação, a Lei nº 5692/71 motivou a implementação de várias ações em prol das altas habilidades/superdotação. Com a criação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial, em 1973, pesquisadores brasileiros conquistaram maior apoio e passaram a promover seminários, publicações de artigos, livros e a organização de grupos em associações. Mesmo que estas ações

¹⁷ Grifo nosso.

tenham sido insuficientes para que a área das altas habilidades/superdotação recebesse o destaque nacional merecido, reconhecemos sua importância histórica.

Somente a LDB de 1971 (Lei nº 5692), aprovada em agosto do mesmo ano, a inclusão nas letras da lei fica explícita (...). O atendimento a esses alunos é abordado por três Pareceres do Conselho Nacional de Educação: o nº 255, de março de 1972, que reconhece os alunos que revelam talento especial e defende a não existência de barreiras entre séries escolares; o nº 436, de maio do mesmo ano, que admite matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior antes da conclusão do segundo grau; e o nº 681, de maio de 1973, que estabelece que o Conselho Nacional de Educação “fixará o conceito e as formas de apurar o superdotado” (BRASIL, 1995, p. 10).

Nas décadas de 80 e 90, com a veiculação de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e de documentos nacionais, como a Nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 e o Parecer 17/2001, do Conselho Nacional de Educação, a legislação dos Estados e Municípios brasileiros foi se ajustando às novas determinações sobre a educação inclusiva. Ainda assim, a área da superdotação se mostrava frágil, se comparada às discussões sobre outras áreas de abrangência da educação especial.

Esta fragilidade se refletia nos cursos de formação de professores que não preparavam profissionais para identificação e atendimento a este alunado e não havia programas de atendimento nas Redes Públicas de Ensino do País. O foco da educação especial estava mais intensamente voltado para as deficiências, transtornos e doenças que resultavam nas dificuldades de aprendizagem.

Entendemos que a falta de formação e informação reforçava os mitos relacionados à superdotação, mantendo-os em evidência, como descreve a pesquisadora Ellen Winner (1998):

Talentosas, superdotadas, criativas, prodigiosas – as crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e espanto, bem como intimidação e inveja. As crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas. (p. 11)

Diante das respostas obtidas com novas e inovadoras pesquisas sobre a inteligência humana, os conceitos se ampliaram e o que antes era um mistério se tornou ciência. Esses estudos também contribuíram para redimensionar o conceito

de altas habilidades/superdotação e as formas de identificação. Com isso, a identificação, que antes se restringia a avaliações clínicas, mediante aplicação de testes psicométricos para verificar o “Quociente de Inteligência” (QI), se volta para uma identificação através da observação direta dos comportamentos, contextualizada e em outros ambientes do convívio da criança, em especial o ambiente escolar. Estudos de pesquisadores como Gardner (1995), Sternberg (2009) e Renzulli (2001, 2003, 1997), contribuíram muito para esta nova proposta de identificação do superdotado.

O estudo destes pesquisadores chegou ao Brasil por diversas vias, entretanto, podemos constatar que muitos autores brasileiros, que escrevem sobre “altas habilidades/superdotação, criatividade e talento” (considerando criatividade e talento como uma terminologia utilizada por alguns autores como sinônimo de superdotação) fundamentam seus textos nestas teorias.

Para este aluno, o documento oficial que determina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), recomenda a permanência do aluno com altas habilidades/superdotação no ensino comum, com apoio especializado, atendimento em salas de recursos, em contraturno, para participar de atividades de enriquecimento curricular.

A modalidade deste atendimento pode variar conforme a disponibilidade ou possibilidade de cada instituição escolar. Atualmente, os serviços de atendimento mais comumente oferecidos pelas instituições de ensino no Brasil são as Salas de Recursos.

A Sala de Recursos, instituída atualmente pela política nacional para o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, é denominada “Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I”. A implantação deste modelo de atendimento foi instituída pelo MEC/SEESP, conforme a Portaria Ministerial 13/2007, que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da educação especial e se constitui num espaço organizado com materiais didático-pedagógicos, equipamentos e profissional especializado em Educação especial, que desenvolverá atividades de ampliação e/ou suplementação de conteúdos. A proposta deste novo modelo é que:

Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e

recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional. (BRASIL, 2006, p. 14)

Em 2005, o Governo Federal lançou uma proposta, considerada também como uma ação de política pública nacional, visando ao atendimento da demanda de alunos superdotados: os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.

A proposta destes núcleos surge como uma alternativa de se criar espaços voltados para a identificação, atendimento, estimulação do potencial dos alunos da rede pública de ensino.

Além de promover a formação de profissionais para identificar e prestar o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação, os NAAH/S devem prestar o acompanhamento necessário aos pais e à comunidade escolar, produzindo conhecimentos e disseminando informações para inclusão deste alunado (BRASIL, NAAHS, 2006).

Quanto às atividades, é importante destacar que os núcleos devem ter profissionais com competência técnica para prover os desafios pedagógicos e socioemocionais, oportunizando a aprendizagem do aluno superdotado em níveis mais elevados.

É importante destacar que existe pelo menos um NAAH/S em cada Estado do Brasil e, apesar de esses núcleos comporem a política nacional de atendimento ao superdotado, a partir de sua implantação, ele fica sob a responsabilidade dos Estados para administração, manutenção e multiplicação das unidades.

Reconhecemos que algumas unidades estão pouco atuantes e, com isso, perde-se muito em termos de avanços para área na região em que estão inseridos. Entretanto, os Núcleos que estão ativos e sendo administrados por profissionais qualificados têm demonstrado que esta estratégia foi, além de inovadora, o início para a implementação de grandes ações para apoiar e contribuir com o desenvolvimento do potencial de alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil. Há núcleos que se tornaram referência para a comunidade em geral, tanto na busca de informações, quanto para soluções de problemas familiares e pedagógicos relacionados à área.

Apesar das políticas estarem sendo implementadas e difundidas por vários Estados brasileiros, percebe-se que as ações que contemplam o referido alunado se limitam ao âmbito da educação básica. Não se tem orientações nem propostas para dar apoio pedagógico ao aluno superdotado que frequenta o ensino superior no Brasil. As salas de recursos, os núcleos de atividades, todos foram organizados e estão prescritos para atender alunos até o ensino médio.

Além das propostas de atendimento previstas nas políticas nacionais, existem no Brasil, grupos da sociedade civil organizada que prestam serviços importantes para a área, sendo que alguns destes atuam em parceria com os governos. Atualmente esses grupos estão ganhando a adesão e apoio de um número cada vez maior de pessoas sensibilizadas e interessadas pela área da superdotação.

Um dos grupos que queremos citar é o “Conselho Brasileiro para Superdotação” – CONBRASD, criado em 2003. O CONBRASD é uma organização não governamental e sem fins lucrativos, que tem, dentre seus inúmeros objetivos, o compromisso de promover e divulgar ações que atendam às necessidades de caráter social e educacional das pessoas com altas habilidades/superdotação, no Brasil. Trabalhando em conjunto com ações do MEC, de diversas secretarias Municipais e Estaduais, o CONBRASD tem conquistado parceiros em todo o Brasil e efetivado grande divulgação da área.

Além do CONBRASD, há inúmeras instituições, ONGs, associações espalhadas pelo País. Encontramos clínicas privadas, especializadas em avaliação e que promovem outros tipos de atendimento.

Reconhecemos o trabalho dos pesquisadores de diversas universidades brasileiras que vêm contribuindo com a produção científica voltada para esta temática e, em alguns locais, encontramos universidades que apoiam e dão suporte aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos em outras redes de ensino.

Temos observado que eventos regionais, nacionais e até internacionais estão sendo promovidos no Brasil com bastante regularidade nos últimos anos, dando oportunidade para o compartilhamento de informações, reforçando a necessidade de políticas públicas, além de estabelecer a divulgação e o fortalecimento dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos.

Para ilustrar, podemos citar o evento ocorrido recentemente em Curitiba (PR), intitulado “IV Encontro Nacional do CONBRASD, I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação

da UFPR, promovido pelo CONBRASD, juntamente com a Universidade Federal do Paraná – UFPR”, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SMED, e outras entidades não governamentais sem fins lucrativos.

Até a presente data não há registro de evento realizado no Brasil, voltado para altas habilidades/superdotação, que tenha atingido um público nesta proporção. Dentre congressistas, pesquisadores e autoridades interessadas em conhecer e contribuir com o desenvolvimento da área houve cerca de 1.300 participantes.

Nos últimos anos, o MEC vem divulgando informações sobre esta temática através de publicações específicas que são distribuídas aos Estados e disponibilizadas no *site* do MEC¹⁸ para acesso livre e *download*.

¹⁸ <http://www.mec.gov.br>

CAPÍTULO III - IDENTIFICANDO OS COMPORTAMENTOS E TRAÇOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Infância Eterna

Não gosto de dizer adeus.
Nem ao menos sei se estou pronta.
Nunca deixei de pensar
Como alguém que ainda não sabe muito.
Algumas imaginações me deixam voltar
para um tempo em que jamais quis sair.
Brincadeiras me presenteiam com
tempos de pura inocência.
Onde não se tem medo de sentir
o tempo passar.
Infância que chega, não passa,
mas acaba.
Acaba para quem não quer desfrutar
de momentos que lhe permitiram a vida.
Acaba para quem não sente mais
o prazer de viver.

(Laís Jeller Selleti, 2011)¹⁹

Estudos sobre a educação superior no Brasil não têm enfatizado o aluno com altas habilidades/superdotação e, mesmo no exterior, o número de pesquisas parece não ser satisfatório se pensarmos nas inúmeras peculiaridades que este tema pode apresentar. A política pública educacional brasileira abre possibilidades para criação de programas, projetos e outras alternativas pedagógicas para atender a esta demanda, mas sem que haja a identificação destes alunos a demanda deixa de existir, o que descarta a evidência de um programa de atendimento.

Analisando os conceitos, verificamos que a terminologia nesta área vem sofrendo modificações desde o início do reconhecimento deste alunado especial no Brasil. Isto pode estar ocorrendo em função do avanço nas pesquisas nas áreas da neurociência, da psicologia, pedagogia e outras afins, onde alguns comportamentos humanos foram mais bem compreendidos com a expansão da ciência e da tecnologia.

No entanto, a terminologia utilizada para nomear este grupo vem sendo sistematicamente debatida pelos pesquisadores nos últimos anos, ao sentirem a necessidade de maior unidade nos termos para propagação da área. Mas ainda não

¹⁹ Laís Jeller Selleti participa do Grupo de Literatura da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto e cedeu seu texto para ser inserido nesta dissertação.

existe um consenso e encontramos posicionamentos distintos quanto ao uso da terminologia para se referir à pessoa que se destaca por seu potencial, ou seja, com “altas habilidades/superdotação” (termo considerado oficial por estar citado na legislação educacional brasileira).

O termo “superdotado”, utilizado desde a década de 20, foi consagrado no Brasil como oficial, a partir de 1971, quando entra em vigor uma nova normativa educacional e determina este procedimento. Antes desta consagração, por assim dizer, eram utilizados os termos “supernormaes” e “bem-dotado”, sendo este último ainda utilizado por Guenther (2000, 2006) em suas publicações. Atualmente esta é uma terminologia adotada pelo Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso (*World Council for Gifted and Talented Children*).

Diferentemente do Conselho Mundial, o Conselho Europeu para Altas Habilidades (*ECHA*) vem se utilizando, atualmente, de *higt ability*, ou seja, altas habilidades (ANTIPOFF e CAMPOS, 2010). Rech e Freitas (2007), explicam que este é o mesmo termo utilizado na definição proposta pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar dos Estados Unidos, em 1972.

A palavra “talento” também tem sido muito utilizada na expressão “superdotação e talento”. Diversos autores fazem uso desta terminologia por entenderem que “talento” minimiza a conotação quantitativa que o termo “superdotado” carrega. Sobre isto, Delou (2008) esclarece:

A palavra talento ficou consagrada no Evangelho de Mateus como algo que se possui e do qual tem-se que dar conta. Nossos mitos talvez encontrem respaldo em Kant, pois este ao distinguir arte de ciência, além de ter reafirmado a ideia inatista do talento como dom natural, o fez atribuindo o talento à genialidade. Embora esta discussão vá ser aprofundada mais adiante, hoje, reconhecemos o talento de alguém não só pelo que ela sabe mas, também, pelo que é capaz de fazer de extraordinário e isto independe de capacidade cognitiva (DELOU, 2008, p. 6-7)

Por mais que cada termo apresente peculiaridades na sua conotação, esta torna-se uma discussão salutar quando todos estão em busca da identificação e, por conseguinte, das melhores estratégias de encaminhamento para este alunado, em todos os níveis de ensino. Oferecer ao aluno com altas habilidades/superdotação uma educação de qualidade vai muito além da questão terminológica.

Deste modo, é oportuno citar o conceito que o MEC apresenta, na atualidade, sobre o aluno com altas habilidades/superdotação:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9)

Observamos que há múltiplas possibilidades de desdobramentos neste conceito, do qual é possível elencar dezenas de características pertinentes à superdotação, já que esses indicadores podem se manifestar isoladamente ou em uma grande variedade de combinatórias. Estas características expressam comportamentos tanto no âmbito acadêmico, criativo, quanto no social e emocional.

Há estudos feitos por pesquisadores norte-americanos demonstrando que uma das características mais presentes nos adultos com altas habilidades/superdotação é o perfeccionismo. O nível de exigência destas pessoas para consigo mesmas e para com os que a cercam, pode tomar proporções que saem do controle, causando desconforto. Esta condição é apenas um exemplo de que há comportamentos de superdotação que, mesmo na fase adulta, têm consequências que se refletem na educação.

Nos estudos de Pérez (2008), quando em sua tese de doutoramento desenvolveu uma pesquisa no Brasil, com adultos superdotados (sendo os participantes brasileiros e estrangeiros), a pesquisadora constatou que o desenvolvimento do adulto comum e do adulto superdotado não diferem muito, mas há peculiaridades significativas, que precisam ser consideradas.

Sobre as características do adulto superdotado que podem interferir seu no desenvolvimento, citamos os tópicos mencionados por Pérez (2008): busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; criatividade; independência de pensamento; produção ideativa; concentração prolongada numa atividade de interesse; desgosto com a rotina; gosto pelo desafio; habilidade em áreas específicas; interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e por várias atividades; precocidade na leitura e leitura voraz; liderança; memória desenvolvida; pensamento abstrato; rapidez e facilidade de aprendizagem; relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos; vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares; persistência perante dificuldades inesperadas e tendência ao perfeccionismo; sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros; senso de humor

desenvolvido; tendência ao isolamento; predileção por trabalharem sozinhos (*ibidem*).

Uma pesquisa realizada recentemente na Universidade do Minho, em Portugal, fez o levantamento dos fatores determinantes da excelência acadêmica, no Ensino Superior. Analisando o discurso dos participantes da pesquisa, foram observados o esforço e persistência para alcançar excelência, os quais apresentaram níveis variáveis de intensidade de acordo com o interesse pessoal dos alunos. Outro destaque dado pelos pesquisadores foi com relação ao envolvimento deliberado em atividades de planejamento, monitorização e avaliação, definindo objetivos e metas centradas na aprendizagem, como relata Monteiro *et al.* (2009).

Por outro lado, referem que as experiências e as oportunidades com que se depararam permitiram, de alguma forma, o desenvolvimento de competências, proporcionando efectivos e reais momentos de aprendizagem. Importa salientar que os factores ambientais e contextuais se encontram igualmente presentes na reflexão destes sujeitos, surgindo contudo referenciados de forma distinta. Mais especificamente, no que se refere ao papel dos professores, importa referir que, enquanto para uns os docentes representam sobretudo um factor de motivação mediante situações específicas, para outros, eles assumem sobretudo um papel importante ao nível do fornecimento de *feedback*, sobretudo na forma de reconhecimento do desempenho (MONTEIRO *et al.*, 2009, p. 83)

Se existem alunos com altas habilidades/superdotação na universidade, é preciso reconhecê-los para que haja uma melhor compreensão de seus comportamentos e também para oferecer-lhes uma formação de qualidade que atenda às suas necessidades de aprendizagem. Vale dizer aqui, que existe uma variedade considerável de testes de inteligência disponíveis para avaliar pessoas com altas habilidades/superdotação. Ainda que sejam convencionados internacionalmente, os testes têm sido muito criticados, dentre outras questões, por apresentarem limitações quanto ao alcance das áreas a serem avaliadas (RENZULLI *et al.*, 2001).

Quando Renzulli (2004) descreve sua trajetória na divulgação de suas pesquisas, conta que enfrentou muitos desafios quanto à credibilidade para com o seu trabalho. É ele o autor da tão conhecida e eficaz “Teoria dos Três Anéis”, utilizada em diversas partes do mundo para identificar alunos com altas habilidades/superdotação. Sobre sua teoria, Renzulli (2004) diz:

Estes exemplos mostram o que eu acredito ser a parte mais importante da Concepção da Superdotação dos Três Anéis e do Modelo Triádico de

Enriquecimento, que é encorajar os jovens talentosos a aplicar sua capacidade, criatividade e comprometimento com a tarefa na solução de problemas de suas escolas e comunidades, que são significativos para eles. Há muito tempo eu acredito que incentivar este tipo de envolvimento resultará no desenvolvimento de valores centrados no uso das habilidades e dos talentos de cada um para melhorar o nosso mundo (p. 102 – 103)

A teoria dos Três Anéis apresenta o comportamento humano sob a interação de três traços: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. O superdotado é aquele capaz de desenvolver este conjunto de traços nas áreas em que apresenta maior habilidade (PÉREZ, s/d)²⁰.

A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação pode não ser simples, mas existem instrumentos criados e publicados no Brasil, indicados para uso do professor nesta investigação. No caso da identificação de adultos, Freitas e Pérez (2010) criaram e publicaram recentemente um questionário (QIIAHS)²¹ com esta finalidade.

Mesmo sabendo da eficácia deste material, é muito importante que o professor ou profissional que aplica esses instrumentos seja conhecedor da área de altas habilidades/superdotação para conseguir compreender a dimensão de cada característica apontada, principalmente, quando a finalidade da identificação está voltada para organização de estratégias pedagógicas e projetos de vida. Há fatores que dificultam a determinação de um perfil típico de superdotação em adultos, que vão além da personalidade e do meio ambiente. São eles: a área em que a pessoa apresenta alta habilidade/superdotação, o assincronismo²² e o tipo de superdotação, ou seja, se é acadêmico ou produtivo-criativo (PEREZ, 2008).

3.1 AMPLIAÇÃO, APROFUNDAMENTO E ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Há muito que considerar acerca das necessidades que este alunado demanda tais como, a formação de profissionais especializados, a identificação dos

²⁰ Disponível em <http://educacao.caxias.rs.gov.br/file.php/7/seminario/susana.pdf>. Acesso em 23 ago. 2011.

²¹ Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos (FREITAS e PERÉZ, 2010, p. 43)

²² Este termo cunhado pelo pesquisador francês Terrasier e descrito por Prieto Sánchez e Hervás Avilés (2000) e Acereda Extremiana (2000), representa uma carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor, que pode ser de nível interno ou externo (PEREZ, 2008, p. 64).

comportamentos de altas habilidades/superdotação e, principalmente, os encaminhamentos pedagógicos a serem adotados, como é o caso do enriquecimento curricular.

Quando falamos de estratégias pedagógicas, de enriquecimento curricular, não podemos deixar de mencionar, mesmo que só para demarcar, que o estudante com altas habilidades/superdotação pode evidenciar necessidades de ajustamento socioemocional. Questões emocionais podem interferir diretamente em questões ligadas à aprendizagem. Alencar e Fleith (2001) nos alerta para esta questão:

Portanto, é importante que educadores e psicólogos estejam atentos às necessidades afetivas de alunos superdotados e proponham a inclusão, nos programas de atendimento a essa clientela, de serviços que ofereçam, a esses alunos, oportunidades não apenas de desenvolvimento cognitivo como também de crescimento social e emocional (p. 105).

Apesar dos esforços de pesquisadores e das políticas públicas educacionais visando a difundir e solidificar a área das altas habilidades/superdotação no Brasil, ainda há muitas ideias equivocadas, especialmente, quanto à identificação destes estudantes. Um dos equívocos é o “medo do rótulo”, quando no imaginário de pais e professores, a identificação significa rotular a pessoa e dar-lhe uma sobrecarga punitiva com relação a sociedade. Pensa-se que ao saber que existe a superdotação, haverá mais cobrança e menos liberdade.

Outro temor quanto à identificação, diz respeito à “bandeira da normalidade”. Muitas famílias preferem não ter a confirmação do parecer de altas habilidades/superdotação, a ter que lidar com a possibilidade de um de seus membros entrar para o *hall* dos “diferentes”.

A negação ao processo de identificação também passa pelo cunho das vaidades: pais são acusados de exibicionistas por identificarem um de seus filhos ou, professores são cruelmente discriminados por colegas ao informar que um de seus alunos é superdotado. Há casos em que a pessoa é identificada, mas guarda a informação para si por medo de represálias, de piadas cruéis, de cobranças insensatas e, até mesmo, pelo medo de afastar seus amigos.

Diante desse quadro, pode parecer que não há muitas vantagens em se identificar a pessoa com altas habilidades/superdotação: no entanto, ao identificar e comunicar alguém da sua condição de superdotado, estaremos prestando-lhe um ótimo serviço em muitos aspectos de abrangência do seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

Rememorando sobre o atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação, dizemos que está pautado nos princípios que regem documentos nacionais e internacionais²³, porque este é um grupo que pertence à Educação Especial.

Estudos de Renzulli (1997) demonstram que para desenvolver um trabalho com alunos superdotados, é preciso que o professor tenha o domínio do conteúdo de sua disciplina, estratégias pedagógicas, dinâmicas/desafiadoras e romance com a disciplina. Além disso, conhecer as características deste alunado e estudar sobre a área torna-se essencial para compreensão das ações e reações dos estudantes superdotados que, de um modo geral, costumam surpreender!

É importante saber que há respaldo legal para a oferta de atendimento educacional especializado e a própria legislação dá indicações sobre como proceder:

(...) atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da LDBEN. (BRASIL, 2001, p. 48-49)

Uma das publicações do MEC que trata do atendimento do aluno superdotado²⁴, recomenda que o aluno superdotado permaneça no ensino comum, onde deverá usufruir de encaminhamentos ofertados pelo professor, que ampliem, aprofundem e enriqueçam os conteúdos trabalhados na sala de aula comum. Em turno contrário ao que estuda, o estudante poderá participar de atividades diferenciadas como programas, projetos, grupos de estudos, grupos de pesquisa, dentre outras possibilidades que promovam o enriquecimento curricular nas áreas em que apresenta maior habilidade e interesse.

Essas estratégias podem incorporar o enriquecimento intra e extracurricular, a suplementação, a adaptação, a flexibilização e a compactação curricular, monitorias e tutorias, além de parcerias com universidades e demais instituições da comunidade. Também pode ser considerada a aceleração ou avanço escolar, prevista na legislação educacional brasileira, embora, particularmente, não concorde com essa estratégia, pelo menos, no ensino

²³ Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), nos documentos oficiais que determinam as ações para educação brasileira (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9394/96; Diretrizes Nacionais para Educação Especial – Parecer 17/2001).

²⁴ BRASIL. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família/organização: Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

fundamental e médio, porque, antes da vida adulta, as diferenças emocionais e afetivas podem ser muito grandes entre uma faixa etária e outra, embora cognitivamente esse aluno possa ter um desenvolvimento intelectual equivalente ao de um colega bem mais velho, e isso pode acarretar dificuldades sociais, emocionais e afetivas (PÉREZ, 2008, p. 212).

Precisamos refletir sobre as possíveis maneiras de transformar a dinâmica das escolas e da universidade como uma forma altamente interessante e envolvente para aprendizagem. Os estudos de Renzulli (2010)²⁵ são conhecidos tanto com relação à Teoria dos Três Anéis, para identificação dos comportamentos de superdotação, quanto com relação às suas propostas para promoção do enriquecimento curricular.

O enriquecimento curricular é uma estratégia pedagógica que promove a aprendizagem de forma consistente, levando em conta os conhecimentos prévios, bem como as habilidades de pensamento e habilidades de relacionamento intra e interpessoal para solução de problemas reais. Sobre esta estratégia, existem inúmeras possibilidades para o encaminhamento pedagógico, que são indicados por Renzulli (1997, 2003) e já foram adotados em programas especiais no ensino fundamental e médio no Brasil e constam de: ter um problema real a ser investigado; o problema a ser trabalhado deve apresentar várias possibilidades de enfrentamento, ou de alternativas a serem solucionadas; é preciso que exista a possibilidade de criar novos produtos ou informações que proporcionem mudanças nas ações, atitudes e/ou crenças; o resultado do trabalho deverá beneficiar um público real.

3.1.1 Enriquecimento intra e extracurricular

Segundo a Nova Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os serviços de atendimento para superdotados deverão ter como objetivo a “suplementação” dos conteúdos para a formação dos alunos, bem como a disponibilização de atividades de “enriquecimento curricular”. O aluno superdotado demanda e tem o direito ao atendimento especializado,

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de

²⁵ Disponível em www.gifted.uconn.edu/sem/semart01.html. Acesso em: 30 jul. 2010.

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2007, p. 9)

Podemos acrescentar que este documento representa uma evolução nas orientações e determinações de atendimento a este alunado. Além da preocupação com a oferta de serviços especializados, o documento indica a continuidade desses serviços em todos os níveis de ensino até o ensino superior.

Diferentemente do que ocorre em algumas áreas da Educação Especial, o aluno superdotado é identificado pela forma como aprende e expressa sua aprendizagem, seja nos aspectos acadêmicos, artísticos, psicomotores, dentre outros que possa apresentar. É por este motivo que considerar os indicadores de altas habilidades/superdotação, viabilizar serviços de atendimentos específicos e adequados, criar estratégias pedagógicas eficazes em sala de aula comum deve ser uma preocupação do professor, das coordenações e direções dos cursos, bem como dos demais envolvidos no processo pedagógico.

Ao contrário do que alguns educadores pensam, este não é um tema contemporâneo, mas há muitos anos já se discutia a flexibilização curricular para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Ocorre que, com o passar dos anos, a terminologia se adéqua aos novos tempos, aos novos estudos e às políticas educacionais, fazendo com que muitos pensem que a educação esteja sempre passando por mudanças e momentos de adoção de novos modismos.

Há 35 anos, Novaes (1975) escreveu um texto intitulado “Adaptação Escolar”, no qual esclarece:

O fato é que adaptação está relacionada às modificações necessárias para responder às circunstâncias, sugerindo vinculação do indivíduo com o meio e, como tal, implica em processo dinâmico referente a tais condições. Em diversos conceitos encontramos os termos: <interação harmoniosa com o meio>, <ajustamento eficaz>, <respostas adequadas às situações>. Contudo, não se explicou quais critérios foram utilizados para as formulações do <adequado>, <harmonioso>, ou <eficaz>. (p. 17)

Como se vê, a multiplicidade de termos utilizados para indicar a necessidade de se pensar e criar estratégias pedagógicas para atender a dinâmica de alunos que apresentam diferentes possibilidades de aprendizagem, não é uma novidade.

Alunos com altas habilidades/superdotação precisam de apoio educacional, requerem encaminhamentos pedagógicos diferenciados, bem planejados e que possam atender às suas diferentes necessidades de aprendizagem.

A flexibilização curricular é uma prática necessária, pois este processo propiciará a realização das modificações que permitem a adoção de uma configuração de currículo com propostas adequadas e que privilegiem o desenvolvimento das capacidades dos estudantes e maior envolvimento destes com a aprendizagem.

O enriquecimento curricular contribui para a flexibilização do currículo e pode ser adotado em sala de aula comum ou em serviços de atendimento especializado, como suplementação, aprofundamento e ampliação dos conteúdos acadêmicos. Ele pode ser planejado sob dois aspectos: como enriquecimento extracurricular e como enriquecimento intracurricular.

Para promover o enriquecimento curricular, seja ele na modalidade intra ou extracurricular, o professor precisa pensar, primeiramente, nos interesses e habilidades de seus alunos para que consiga atingir o objetivo desejado.

O enriquecimento intracurricular se dá, na maioria das vezes, através de estratégias que podem ser desenvolvidas dentro do ambiente escolar, utilizando-se dos recursos que a escola dispõe. Muitas estratégias metodológicas podem ser utilizadas para organizar o enriquecimento intracurricular e, dentre elas, podemos exemplificar a elaboração de projetos, recomendação de leituras específicas sobre um determinado assunto trabalhado, organização de atividades em laboratórios, indicação de materiais que permitam estudos mais aprofundados sobre um tema em discussão, grupos de estudos, monitorias, tutorias, mentorias, oficinas e tantas outras.

A proposta de enriquecimento extracurricular quando planejada para estudantes com altas habilidades/superdotação tem como objetivo ampliar as experiências de aprendizagem e elevar o nível de complexidade dos estudos, promovendo maior desenvolvimento das habilidades sociocognitivas, em especial, em outros ambientes, diferentes da sala de aula comum.

Ao se planejar atividades de enriquecimento extracurricular devemos observar alguns aspectos importantes que poderão ser contemplados. Podemos citar o fato de que estas atividades deverão ter momentos em que os estudantes consigam

exercitar a criatividade, solucionar problemas, enfrentar situações novas, tomar decisões e desenvolverem-se quanto aos aspectos intra e interpessoais.

Durante o processo de identificação do superdotado é possível verificar as áreas de maior interesse e habilidade que eles apresentam e, de posse destas informações, o professor poderá elaborar estratégias de enriquecimento curricular voltadas diretamente às necessidades de aprendizagem do estudante ou do grupo de estudantes, tornando-as mais eficazes. Mas ressaltamos que durante a execução das atividades de enriquecimento extracurricular, também é possível identificar as áreas de maior habilidade e interesse, haja vista que os estudantes estarão vivenciando situações novas e poderão manifestar novos interesses ou até mesmo aqueles interesses que nos ambientes comuns de estudo não são tão facilmente observáveis.

Quanto maior for o nível de conhecimento do professor sobre os comportamentos de superdotação e sobre as características individuais de seus alunos, maior facilidade ele terá para planejar e executar propostas de enriquecimento curricular seja intra ou extracurricular.

Estudos sobre a Teoria Modular da Mente auxiliam na identificação destas habilidades:

Teóricos da modularidade acreditam que capacidades diferentes – como as inteligências de Gardner – podem ser isoladas, como procedentes de partes ou módulos distintos do cérebro. Portanto, uma tarefa importante das pesquisas sobre inteligência existentes e futuras consiste em isolar as partes do cérebro responsáveis pelas inteligências. (STERNBERG, 2010, p. 498)

A identificação de altas habilidades/superdotação é fundamental no processo educativo, pois muitas vezes estes estudantes não são compreendidos, ao contrário, são completamente negligenciados pelo contexto escolar, podendo gerar desperdício de potencial. Acredita-se que a participação em programas especiais pode favorecer o declínio de problemas de ajustamento, pois passam a conviver com pessoas que apresentam características semelhantes e o encontro com seus pares favorece o autoconhecimento.

Segundo pesquisadores (NOVAES, 1979, RENZULLI, 1991, 1992, 1997, VANTASSEL-BASKIA, 1992) os programas de atendimento ao superdotado que buscam desenvolver suas habilidades intelectuais e enriquecer o currículo regular, estão crescendo nos últimos anos, mas mais especificamente para alunos do ensino médio e fundamental. É essencial que estes estudantes recebam o apoio no

contexto acadêmico, aliado ao apoio da família e da sociedade para que possam ser inseridos com sucesso na vida e na profissionalização.

3.2 PRECEITOS, CONCEITOS E PRECONCEITOS SOBRE O ALUNO SUPERDOTADO NA UNIVERSIDADE

Segundo dicionário da Língua Portuguesa²⁶, preceito é aquilo que se recomenda praticar, um ensino, uma norma; já a expressão preconceito denota uma “ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado, *a priori*, sem maior conhecimento, ponderação ou razão” (HOUAISS, 2011, *online*). Entre o preceito e o preconceito temos a expressão conceito, cujo significado clássico diz respeito à “faculdade intelectual e cognoscitiva do ser humano; mente, espírito, pensamento” (*ibidem*).

Quando falamos em altas habilidades/superdotação, nos deparamos com as três possibilidades de posicionamento dos professores: há os que têm preceitos sobre o tema, ou seja, sabem da existência desses alunos, reconhecem-nos como público-alvo da educação especial, mas suas ações permanecem no âmbito do discurso, da recomendação e não há envolvimento com estes alunos na prática pedagógica. Outros professores expressam-se como desfavoráveis à área, com críticas que vão desde o entendimento de que prestar educação especial para o aluno superdotado consiste numa elitização do ensino para alguns, à negação dos comportamentos de superdotação, preferindo vê-los como “problemáticos”. Entretanto há um grupo, ainda que restrito, dos que reconhecem com maior propriedade as características e comportamentos do aluno superdotado e, deste modo, conseguem transpor este reconhecimento para atuar pedagogicamente de forma diferenciada com estes alunos.

São inúmeros os mitos a respeito da superdotação que vêm se mantendo vivos, atravessando séculos e décadas, em função da falta de informação e conhecimento sobre a área. Por isso, o senso comum permite destacar um aluno por seu desempenho extraordinário, mas indicá-lo como uma pessoa com altas habilidades/superdotação, para muitos, torna-se uma injúria, um exagero, algo que vem do imaginário de pais e professores exibicionistas e que querem se promover.

²⁶ HOUAISS. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete>. Acesso em: 20 ago.2011.

Winner (1998, p. 11), quando fala dos nove mitos²⁷ sobre a superdotação, adverte que “crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais.” Diante desta constatação nos reportamos ao jovem, ao adulto, ou seja, ao público universitário, que já tem algum conhecimento sobre aquilo que se propôs estudar, pois, normalmente, as pessoas escolhem as áreas com as quais têm maior afinidade para cursar.

Nesse caso, o aluno superdotado poderá evidenciar um diferencial, se comparado aos outros alunos do contexto universitário, quando não se prende à afinidade, simplesmente, mas ao nível de conhecimentos e desafios que construiu a respeito da área escolhida para cursar e se profissionalizar. Isto nos remete aos estudos de Landau (2002, p. 27), quando diz que este é um público corajoso, pois “a necessidade de coragem para revelar dons ou talentos é muito maior no superdotado”.

Dentre os preceitos, lembramos que muitos professores entendem que este é um grupo raro e que dificilmente será encontrado, principalmente em cursos universitários menos concorridos nos testes de seleção (vestibulares).

Para Guenther (2006), a probabilidade dos alunos que se constituem como superdotados é significativa, ainda que esta não seja uma das autoras mais otimistas a este respeito:

Pela lei das probabilidades pode-se esperar que 3 a 5% dos alunos que constituem a população escolar apresentam capacidade notavelmente acima da média de seu grupo de comparação, nas diversas áreas de características humanas, incluindo aquelas valorizadas pela sociedade, princípio que baseia o conceito *de dotação e talento*²⁸ (p. 35)

O conhecimento sobre o índice de pessoas que podem apresentar altas habilidades/superdotação passa a ser ainda mais significativo quando elas permanecem anos e anos de suas vidas nos bancos escolares e não são identificadas. Muitas, no entanto, além de “invisíveis” para muitos professores, sofrem as consequências da “não identificação”.

Para Alencar (2007), são poucas as pesquisas relativas à dimensão socio-emocional e muitos dos problemas que estes alunos apresentam estão ligados a

²⁷ 1. Superdotação global; 2. Talentosas, mas não superdotadas; 3. QI excepcional; 4 e 5. Biologia versus ambiente; 6. O pai condutor; 7. Esbanjando saúde psicológica; 8. Todas as crianças são superdotadas; 9. As crianças superdotadas se tornam adultos eminentes.

²⁸ Destacado pela autora.

questões como desestímulo e frustração com programas acadêmicos que não contribuem adequadamente para expressão e desenvolvimento do potencial.

Desses problemas podemos destacar o perfeccionismo; medo do fracasso; dificuldades com relação ao reconhecimento de si, ou seja, com relação ao autoconceito; resistência à imposição de regras e normas e até isolamento social (*ibidem*).

Com relação à universidade, o que nos chama a atenção são as pressões sociais e familiares com relação à escolha profissional:

Por outro lado, um dos problemas críticos enfrentados por muitos superdotados na escolha profissional diz respeito às pressões para que sigam determinadas carreiras mais valorizadas socialmente e que são tidas como mais adequadas àqueles alunos que se destacam por suas habilidades superiores (ALENCAR, 2007, p. 6)

Há uma discrepância nos discursos sobre a superdotação, no âmbito do ensino superior. Enquanto alguns não acreditam na existência de alunos superdotados, outros professores por sua vez, conforme presenciamos em conversas informais, defendem a ideia de que os alunos que frequentam a universidade são, necessariamente, superdotados por terem participado de complexos e competitivos exames de classificação para ingresso na instituição, alcançando aprovação. Mas há pesquisadores que afirmam que quando a sociedade costuma ignorar o superdotado, eles se frustram e, por vezes, desistem, dentre outras coisas, da escolarização (LANDAU, 2002).

Novaes (1979) há muito defende a ideia de que os países precisam se utilizar de recursos humanos preparados para maximizar resultados e que, pessoas consideradas superdotadas constituem este contingente. Desse modo, estamos tocando no ponto que já abordamos anteriormente, que é a função da universidade na formação e profissionalização dos sujeitos.

Ainda nos estudos de Novaes (1979), publicados há trinta e dois anos atrás, a questão da profissionalização do superdotado está expressa:

Contudo, alguns problemas práticos podem advir da expectativa dos superdotados em termos de possibilidades condizentes com suas aptidões que, geralmente, não aparecem, na incompreensão da comunidade no tocante ao nível de suas exigências, do desestímulo das situações oferecidas, da falta de motivação suficiente nas situações de trabalho. Por outro lado, a dificuldade da escolha, dada a amplitude de interesse possibilidades, é aspecto a ser considerado pelas instituições, que pretendem ajudar os superdotados e modificar o sistema educacional. (p. 165).

Nos chama a atenção o fato de que, mesmo tendo passado quase uma geração²⁹, não houve continuidade desses estudos e também não encontramos a oferta de programas de identificação e atendimento para alunos superdotados que frequentam as universidades brasileiras.

Ao mesmo tempo em que o professor universitário é, de um modo geral, aquele que necessita e galga os mais elevados níveis de formação, é notório que a presença do aluno com altas habilidades/superdotação é negligenciada neste contexto.

Na tentativa de encontrarmos explicação acerca deste fato, buscando compreender como se deu a formação dos professores formadores, nos deparamos com evidentes distorções nos conceitos de superdotação, que podem, inclusive, reforçar preconceitos. A exemplo, citamos a obra de Roucek (1973), que disponibiliza um texto iniciado assim: “em todas as eras e em todas as sociedades, a criança de espírito criador foi criança difícil” (TORRANCE, 1973, p. 13). O mesmo texto também registra depoimentos de famílias que, na época, costumavam punir³⁰ os filhos que apresentavam tal comportamento (lendo o texto verificamos que se trata do superdotado), por entenderem que este estava relacionado à rebeldia. No mesmo texto o autor adverte que estes comportamentos evocam temor³¹ (*ibidem*).

A carência de pesquisas na área contribui para que haja maior dificuldade na superação dos mitos, preconceitos criados há décadas e até temor a esse respeito. Observamos que no Brasil a educação básica está, gradativamente, reconhecendo que precisa investir nesta área, identificando e prestando atendimento adequado aos alunos com altas habilidades/superdotação. Voltados para este público, atualmente já é possível encontrarmos inúmeras pesquisas e publicações disponíveis nos bancos de dados das universidades brasileiras, que tratam sobre a criança e o adolescente superdotado,.

Entendendo que a maioria da população que frequenta a universidade no Brasil é de jovens e adultos, encontramos na pesquisa realizada por Delpretto e Freitas (2010) com superdotados adultos, uma síntese do relato dos participantes sobre a trajetória percorrida na escolarização:

²⁹ Considerando que uma geração tem aproximadamente 40 anos.

³⁰ Inclusive com agressões físicas.

³¹ Grifo nosso.

Dentre as semelhanças apontadas pelos três sujeitos participantes desta pesquisa estão: a falta de informação e de apoio dos professores quanto aos interesses; a relação benéfica com colegas mais velhos; a escassez de oportunidades diferenciadas para estímulo de habilidades; a excessiva troca de escolas devido à família ou às dificuldades de relacionamento; a construção contínua da identidade de pessoa com altas habilidades/superdotação, subsidiada pelas discussões teóricas atuais e pautada em uma concepção coletiva de altas habilidades/superdotação (DELPRETTO e FREITAS, 2010, p.231).

Desta feita, entendemos que hoje em dia não basta para o professor ser conhecedor dos conteúdos de sua disciplina ou área de atuação. É preciso estudar e ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano para reconhecer os comportamentos e identificar em seus alunos os que apresentam necessidades específicas de aprendizagem e, dentre eles, os com altas habilidades/superdotação.

CAPÍTULO IV - MÉTODO

A “seleção natural” do mercado de trabalho está cada vez mais acirrada, afinal, a população mundial já chegou a 7 bilhões. Ter um diploma universitário tornou-se praticamente indispensável nessa luta pela sobrevivência. E, bom, se você precisa gastar de 3 a 5 anos da sua vida com isso (dependendo do curso), é melhor que seja algo que ajude essa assustadora quantidade de humanos de alguma forma.

(Luísa Sprenger de Oliveira, 2011³²)

De acordo com Marconi e Lakatos (1990), pode-se, de maneira geral, definir método como instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores, em qualquer área de atuação, a orientação geral que facilita o planejamento de uma pesquisa, a formulação do problema, elaboração dos objetivos, a coordenação da investigação, a realização das experiências e/ou aplicação dos instrumentos de coleta dos dados e sua interpretação.

Triviños (1987), por sua vez, considera o método como o fator que viabiliza e sustenta a cientificidade e a credibilidade da pesquisa, podendo ser definido como a teoria da investigação.

O delineamento metodológico da presente pesquisa visou responder às seguintes questões:

- Os professores da Universidade Federal do Paraná – UFPR identificam alunos que apresentam altas habilidades/superdotação?
- Quais são as concepções dos professores universitários sobre altas habilidades/superdotação?
- Estratégias de enriquecimento curricular fazem parte da prática dos docentes da Universidade Federal do Paraná, possibilitando melhor desempenho dos alunos com altas habilidades/superdotação?

Para Minayo (2008), a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade não quantificável e para isso trabalha com significados, valores, atitudes, aspirações e crenças. Aponta a metodologia qualitativa como aquela que incorpora o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Sendo assim, o estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada visando, em última instância, a atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

³² Luisa Sprenger de Oliveira participa do Grupo de Literatura da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba e produziu este texto especialmente para compor esta dissertação.

Além disso, utilizando uma postura reflexiva, o pesquisador qualitativo procura minimizar suas crenças, seus fundamentos e suas experiências de vida que possam se relacionar com o tema proposto. O objetivo principal, nesse caso, é o de não interferir na coleta de dados nem na obtenção dos dados dos indivíduos para que estes sejam descritos exatamente como são demonstrados (SAMPIERI *et al.*, 2006).

O presente estudo também é exploratório, pois busca investigar um problema pouco estudado; configura-se como a fase preliminar; proporciona maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilita a delimitação do tema da pesquisa; orienta a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (*ibid.*).

Minayo (2008, p. 14) afirma que o objeto das ciências sociais é “essencialmente qualitativo”. Isto quer dizer que a riqueza de significados existentes na vida individual e coletiva que compõem a realidade social, está presente nos pensamentos, nas teorias, nos discursos que expressam as estruturas humanas, nos processos, nas representações e subjetividades presentes nas expressões, nos símbolos e significados.

4.1 CONTEXTO

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito da Universidade Federal do Paraná.

A UFPR é uma instituição de ensino superior pública, que oferece ensino de graduação e pós-graduação, além da pesquisa e da extensão. São 95 opções de cursos de Ensino Superior; 39 de Residência Médica; 79 de especialização; 44 de Mestrado; 25 de doutorado; além de 10 cursos técnicos especiais (via convênio) e 5 cursos técnicos a distância pela Escola Técnica da UFPR.

O contexto do estudo se deu em sete cursos de graduação.

4.2 PARTICIPANTES

Para a escolha dos participantes utilizou-se alguns critérios.

O primeiro foi que os professores participantes da pesquisa atuassem nos cursos de Ciências Biológicas, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Medicina, Psicologia, Engenharia Química, Administração e Pedagogia, visto que

esses cursos possuem alunos com altas habilidades/superdotação já identificados na universidade, conforme informações do Núcleo de Apoio para Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE).

O segundo critério é que os professores fossem indicados pelos alunos com altas habilidades/superdotação ou pelo NAPNE. Os estudantes solicitaram sigilo acerca da sua identidade, justificando que seus professores não sabem da condição de superdotação que apresentam, com exceção de um dos estudantes que comunicou aos seus professores.

O terceiro critério era de que esses professores tivessem pelo menos cinco anos de docência na UFPR.

4.2.1 Caracterização dos participantes

Os professores sujeitos desta investigação, foram constituídos por um grupo de nove participantes.

Desta forma, 33% dos entrevistados foram por indicação do NAPNE e 67%, ou seja, mais do que o dobro, foram indicados por estudantes. (FIGURA 1).

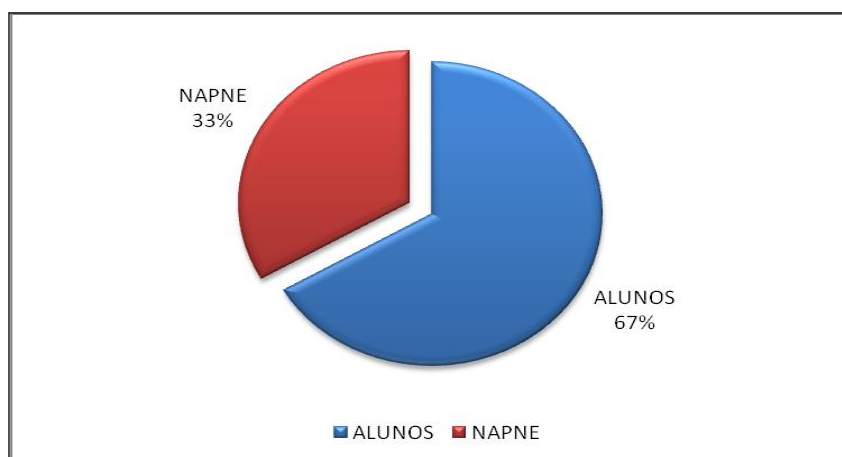


Figura 1: Indicação dos professores entrevistados.

Quanto aos entrevistados, usamos nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos, e informamos que os indicados pelo NAPNE são: Fernando, Henrique, Mariana. Os indicados pelos estudantes são: Eliana, Antonio, Frederico, Juliana, Leonardo, e Rafael.

O tempo de serviço dos entrevistados é bastante variado, sendo que há professor com cinco anos e professor com 40 anos de docência, conforme indica a Figura 2.

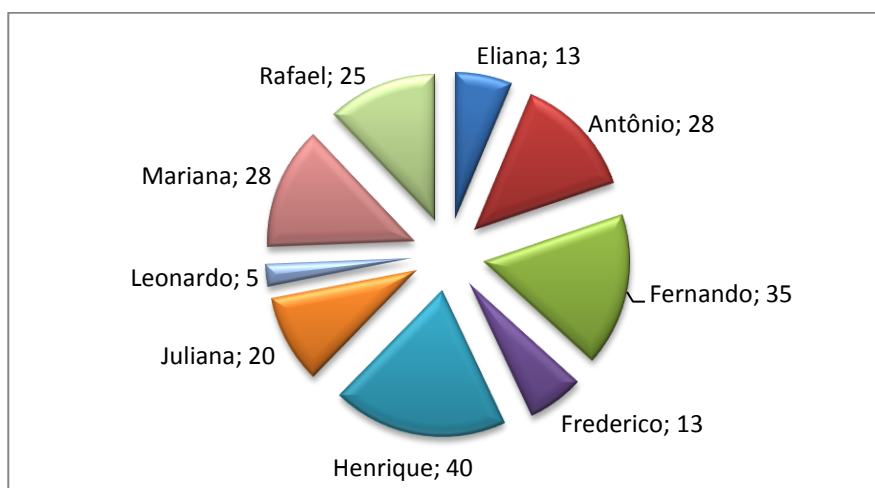


Figura 2 – Tempo de docência dos entrevistados.

Henrique é o participante com maior tempo de docência (40 anos) e Leonardo, com 5 anos de docência, foi o que indicou menos tempo de profissão.

Os entrevistados possuem formação em diversas áreas do conhecimento (Figura 3).

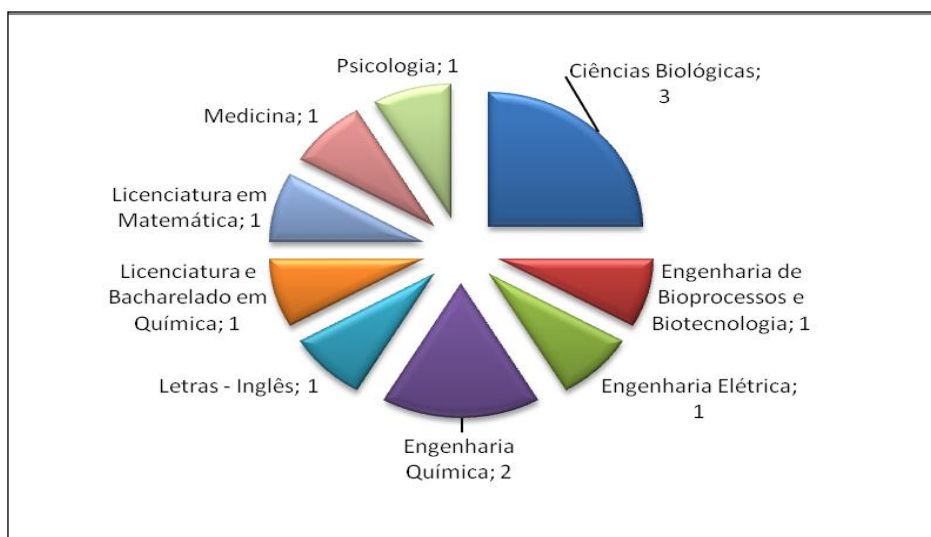


Figura 3 – Formação dos entrevistados referente aos cursos de graduação.

Existem duas áreas de prevalência: Ciências Biológicas e Engenharia de Química. As outras áreas de formação citadas são: Medicina, Psicologia, Letras Inglês, Administração, Licenciatura em Matemática, Licenciatura e Bacharelado em Química, Engenharia Elétrica e Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia. A

multiplicidade de cursos se dá ao fato de que alguns professores têm mais de um curso de graduação.

A figura 4, nos mostra os cursos de graduação e pós-graduação em que os professores entrevistados atuam.

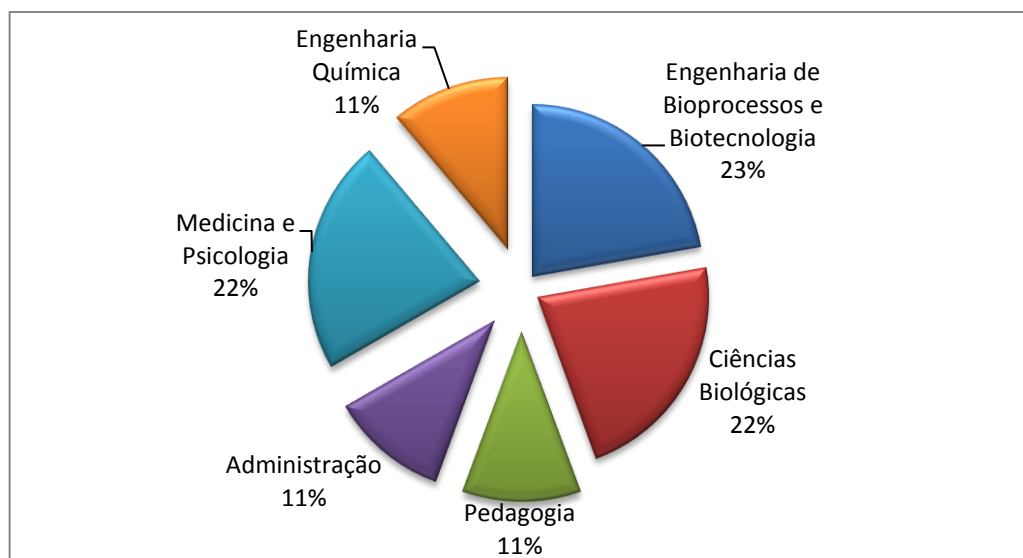


Figura 4 – Cursos de atuação dos professores entrevistados.

Os índices de 22% e 23% indicam que há mais de um entrevistado atuante no curso. Os demais: Pedagogia, Administração e Engenharia Química, que aparecem com 11% de atuação dos entrevistados, indicam, pela proporção, um entrevistado para cada curso.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista com questões abertas.

A entrevista é considerada como uma forma de interação social, constituindo-se de um diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Tem a vantagem na obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social (GIL, 2007, p. 117-118).

De posse dos contatos dos professores indicados para a entrevista, entramos em contato por telefone e/ou mensagem eletrônica (e-mail), informando sobre a entrevista e marcando horário, dia e local do encontro.

Em acordo, procedemos a entrevista com os professores cumprindo o roteiro (ANEXO 2) previamente estabelecido e aprovado pela banca de qualificação.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados e ocorreram, em sua maioria, no seus locais de trabalho na UFPR. Duas entrevistas se deram em locais diferenciados: uma delas ocorreu num escritório particular em que um dos entrevistados trabalha e a outra ocorreu na Secretaria de Estado da Educação (local de trabalho desta pesquisadora), por escolha da entrevistada, por ser um local próximo à sua residência.

O roteiro da entrevista foi constituído a partir dos objetivos do estudo e do referencial teórico sobre altas habilidades/superdotação, organizando-se em quatro eixos estruturais:

- identificação do professor entrevistado;
- concepção e conhecimento do professor entrevistado a respeito das altas habilidades/superdotação;
- prática pedagógica do professor;
- encaminhamentos e propostas de enriquecimento curricular utilizadas pelo professor.

O roteiro encontra-se no anexo 2.

Na primeira parte, buscamos coletar informações sobre a identificação do professor, priorizando dados como o tempo de docência e as áreas de formação. Isto foi feito para verificar se o tempo de docência e a área de formação podem interferir nos conhecimentos sobre as altas habilidades/superdotação ou na identificação destes estudantes. As informações obtidas, dessa identificação, encontram-se no item 4.2.1.

Com relação às entrevistas é importante mencionar que algumas delas tiveram duração de mais de duas horas. Isto se deu pela grande receptividade de alguns entrevistados que, na medida em que se deparavam com as questões contidas no roteiro da entrevista, demonstravam necessidades de respostas acerca da temática.

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise e interpretação dos dados é um processo de compreensão e sistematização da informação recolhida por meio dos instrumentos utilizados. Permite uma compreensão por parte do investigador do material pesquisado, uma forma de responder às questões propostas. Foram balizados por indicativos da Análise de Conteúdo, sobretudo aqueles evidenciados nos estudos de Bardin (2009) e Minayo (2003).

Minayo (2003) enfatiza que a análise de conteúdo visa a verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. Portanto, o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado é o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).

O emprego da análise de conteúdo é muito variado. No caso de nossa investigação, a mesma foi utilizada para analisarmos as respostas dos professores entrevistados, com o intuito de levantarmos algumas inferências. Segundo Puglisi e Franco (2005, p. 25), a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.

Para tanto, fez-se uso dos registros das respostas obtidas nas entrevistas como unidades do conteúdo das mensagens. As respostas se referem aos elementos obtidos pela decomposição do conjunto da mensagem. Desta forma, são unidades de registro todas as palavras de um texto, ou apenas algumas palavras que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. São também consideradas unidades de registro uma frase, uma oração, ou o próprio tema em estudo.

Elementos importantes também na análise de conteúdo são as unidades de contexto, que são uma referência mais ampla em relação ao contexto no qual se dá a mensagem, bem como as categorias que, em linhas gerais, a intenção da análise de conteúdo, segundo Bardin (2009, p.40), "é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)."

Portanto, trabalhamos com categorias agrupando as ideias, elementos ou expressões capazes de abranger de forma ampla os aspectos que possuem

características comuns, homogeneidade ou se relacionam entre si na investigação realizada.

Bardin (2009) coloca que são três as etapas do processo de análise de conteúdo:

- a. a pré-análise (organização do material);
- b. a descrição analítica (que exige um estudo aprofundado de todo material, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos);
- c. e a interpretação referencial (que exige reflexão acerca dos dados empíricos).

Para Lüdke e André (2003, p. 48), a análise após a coleta de dados é a fase mais formal, pois o pesquisador deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo, buscando destacar os principais achados da pesquisa. Nessa análise é construído um conjunto de categorias descritivas. Categorias aqui relacionadas nos quatro eixos de pesquisa, a saber: identificação do professor, concepção, prática pedagógica e enriquecimento curricular.

4.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O estudo realizou-se de acordo com os princípios éticos traduzidos por: explicitação para todos os participantes sobre a relevância científica e social da pesquisa, evidenciando a importância do estudo a área de AH/SD; termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 1); e sigilo quanto à identidade dos participantes.

Os formulários de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos participantes e serão mantidos pela pesquisadora em confidência estrita.

CAPÍTULO V – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acredite ou não, eu ainda declaro-me uma criança. Uma gigante, mas uma criança. Ao mesmo tempo, possuo responsabilidades, deveres e ensinamentos de adultos, e daqueles bem sem sal mesmo.

Antes de mais nada, é importante definir a diferença entre criança e criancice, sendo esta última muito presente nestes “adultos” por aí. A criancice é o ato, até voraz, de ser... *infantil*. Em itálico mesmo, com todo o significado em ser assim. É o fútil. É quem não mede as consequências. A criança é pura e sábia. E quem ainda possui o que é definível como *inocência*. E da imaginação.

Ah, doce imaginação, aquela que nos leva aos mais distantes mundos e universos, onde cada um assume o papel que desejar. Onde os acontecimentos não são controlados e, quase em anarquia, o pensamento é livre.

Liberdade, liberdade, ainda que tardia. Não há afirmação mais infundada e irritante que aquela: “não quero ser criança” ou “não vejo a hora de crescer”. A infância é um momento único. Aceitem este fato. Não queiramos fazer dela uma mera fase pré-adulto. Ela é maior que simplesmente isso.

Acredite, julgar a infância, o estado mais puro do homem sem uma forma poética é difícil. É quase como um sonho... Sobre os nossos sonhos. É a nostalgia. É o não saber o limite que podemos chegar.

Inesperadamente, chega o momento que despertamos. Nos encontramos imersos naquele mundo caótico completamente, sem muitas alternativas de fuga. Afinal é a ele que pertencemos.

(Thiago Negrão Chuba, 2011)³³

O senso comum aponta para uma condição em que a Universidade é, em si, uma instituição soberana e que contempla inúmeros saberes da humanidade. Mas parar e olhar cuidadosamente o seu interior, tentando compreender a sua dinâmica, perceber como agem os seus atores, como se estruturam e se rompem as suas verdades é um desafio dos grandes!

A começar pela história das universidades que, da origem até a atualidade vem se desdobrando em inovações, conquistas e mudanças que caminham junto com a humanidade em todas as suas dimensões. Não é uma tarefa simples a busca

³³ Thiago Negrão Chuba participa do Grupo de Literatura da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba, e cedeu seu texto para ser inserido nesta dissertação.

constante para ajustarmos o olhar sob o ponto de vista dos olhares de pesquisadores que há anos se debruçam em busca de respostas para as inúmeras questões que envolvem a aprendizagem, a formação humana, a profissionalização por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Desvelar o cotidiano do professor, para compreendermos melhor onde está o aluno com altas habilidades/superdotação no complexo contexto universitário, foi o que nos levou a estruturação desta análise.

5.1 CONCEPÇÃO E CONHECIMENTO A RESPEITO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Quando indagamos aos professores entrevistados sobre “quais são os alunos que, na sua concepção, fazem parte do grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais?”, percebemos que a maioria não tem a compreensão de quem é o público-alvo da educação especial. Suas respostas foram:

Os alunos com necessidades especiais são aqueles muito inquietos mentalmente, eu acho a inquietude, alunos que só fazem o que o professor diz, só leem o que o professor indica, só fala quando o professor pergunta pra ele, esses são alunos normais [...]. (Antonio)

Aqueles que têm dificuldade de aprendizagem, aqueles que não se identificam com o grupo, que às vezes de forma isolada, que são mais tímidos, aqueles que sofrem de preconceito dos outros, e têm alguns até que eu sinto que têm problemas de saúde mesmo, de adaptação mesmo. (Rafael)

Alunos com déficit de atenção, nós temos alguns aí, alunos que tenham algum tipo de problema emocional, alunos que têm filho, nós temos alguns também. Eu não sei classificar isso, alunos que acabam se abalando por qualquer pequeno motivo, algum desentendimento com os colegas ou mesmo com os professores, com dificuldade de se relacionar em sala de aula, alguns alunos aí quando têm qualquer tipo de pressão, já tem algum dano emocional aí não conseguem frequentar as aulas, às vezes não conseguem nem fazer as provas, começam a ter algum tipo de distúrbio, aí vão fazer prova e começam a chorar, acho que esse tipo de aluno precisa de algum atendimento. (Leonardo)

[...] especial é aquele que não responde, que você tem que chamar mais a atenção, ou que você percebe que não consegue participar, então nesse sentido que eu acho que ele se torna especial, quando ele começa a reprovar demais, que tem aluno que reprova uma vez, ou reprova duas vezes, porque por ser semestral se tiver mais contato até facilitava. Mas especial pra mim é nesse sentido, ele se destaca de alguma forma fora do comum de todo dia. (Juliana)

[...] a gente tem muito contato com esses nossos alunos, então a gente tem alunos que são muito bons, e por conta do programa da universidade PROVAR e cotas, agente tem alguns que são muito abaixo do nível da turma, sabe? Então a gente tem procurado manter o tratamento no nível médio, pra todos eles, mas a gente percebe que tem esses que têm dificuldade, aí a gente tenta dar uma cobrada pra ver se eles, porque muito do... do dia a dia desses alunos, eu acho que assim, eles vão conseguindo ter um aproveitamento melhor na medida que eles se dediquem mais, entende? (Eliana)

Os professores acima citados demonstraram, pelas suas respostas, que não conseguem distinguir que alunos com necessidades educacionais especiais formam um grupo específico, nominado pelo MEC de “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p.8). Eles apontam para problemas emocionais, socioemocionais que não descaracterizam a necessidade de encaminhamentos específicos ou de apoio para que deem conta dos estudos.

Nas respostas dos professores Frederico, Fernando e Mariana, observamos uma maior compreensão do que se refere às necessidades educacionais especiais.

O professor Frederico apresenta uma aproximação do grupo que compõe os estudantes com necessidades educacionais especiais, quando menciona “deficiência”, dimensão “física, neuromotora ou cognitiva”. Mesmo tendo se aproximado do público-alvo intencionado, demonstra que seu conhecimento é, em parte, adquirido informalmente, pois não utiliza com segurança conceitual os termos referidos e reflete incerteza quando diz: “de alguma forma”, “vamos dizer assim” e até mesmo quando questiona sobre os alunos “cognitivamente diferenciados”:

São aqueles que têm alguma dimensão variada, ou deficiência ou algo estendido em termos culturais e neurológicos, aliás, fisiológicos e anatômicos, vamos dizer assim [...]. Então existe um choque e a gente enxerga aquela pessoa como excepcional ou como deficiente de alguma forma, e tem a questão de uma dimensão cultural e outra aquela física mesmo, neuromotora ou cognitiva, ou física e existem os alunos cognitivamente diferenciados, a gente tá falando dessas também? (Frederico).

O professor Fernando compreende a composição do público-alvo da educação especial, no entanto, só citou o grupo de altas habilidades. Entendemos que isso se deu por influência da temática desta pesquisa.

No meu entendimento aqueles que demonstrem, de uma maneira ou outra, altas habilidades. Alunos com distúrbios gerais e mostram algum grau de altas habilidades ou de inteligência superior. (Fernando)

A professora Mariana demonstrou conhecimento acerca do conceito e do público-alvo da educação especial.

[...] a minha experiência me diz que eu estou mais apta a entender que seja aquele conceito mais amplo de necessidades educacionais especiais, do que o conceito restrito que o MEC coloca. Então no conceito restrito, que são aqueles alunos superdotados, deficientes e com transtornos [...].
(Mariana)

Perguntamos aos professores: “Você considera o aluno superdotado como sendo parte deste grupo? Se a resposta for sim, que tipo de necessidade educacional especial ele pode apresentar?” Alguns já haviam respondido com conhecimento de causa (Mariana e Fernando) na questão anterior, mas foram poucos. A intenção foi saber se os entrevistados reconhecem a participação do aluno com altas habilidades/superdotação na composição do público-alvo da educação especial. Instigados a falar sobre os tipos de necessidades especiais que o superdotado apresenta, tivemos a intenção de coletar dados acerca da percepção dos professores sobre os comportamentos de superdotação no âmbito acadêmico, ou seja, no processo ensino-aprendizagem.

Dois professores responderam que o superdotado faz parte do grupo dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dos demais, dois responderam que o superdotado não participa do grupo de alunos com necessidades especiais e os outros não deram respostas com a clareza necessária para classificar e analisar e estas respostas foram desconsideradas.

A maioria não soube caracterizar de modo mais abrangente, no entanto, nas respostas pudemos destacar algumas características apontadas pelos professores:

- “[...] ele poderia fazer um pouco mais rápido esse curso [...]” (Rafael);
- “[...] intolerância, uma coisa assim, porque como eles demandam muito e não tem retorno [...]” (Mariana);
- “[...] curiosidade e o aprofundamento que eles demandam, [...] mas desse descompasso entre o que eu sei e que nem sempre acompanha meu desenvolvimento emocional.” (Mariana);
- “[...] sempre com muitas perguntas, sempre querendo levar pra frente. Então alguns são muito agitados e outros parecem que são calmos demais, parece que tem esses dois tipos [...]” (Leonardo);
- “[...] eu tenho certeza que cada um tem uma habilidade [...]” (Frederico);

- “[...] destaca do normal, [...] é uma pessoa que tem dificuldade pra se concentrar naquilo que pra ele já não é mais novidade, então se você não apresenta um desafio pra ele não vai trazer nenhuma adição, ele fica entediado [...]” (Juliana).

A fragmentação dos indicadores demonstra que os professores não têm um conhecimento sistematizado, ou seja, organizado e amplo sobre a temática. A exemplo, quando o professor Rafael cita a conclusão antecipada do curso, nos remete à possibilidade de aceleração, prevista no Parecer 17/2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p. 18):

[...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar.

Sobre a característica apontada por Juliana a respeito da busca por novos desafios, por novidades para que se sinta motivado, Renzulli *et al.* (2001, encarte SCRBSS) elenca como uma das características motivacionais “*una conducta persistente cuando se interesa por um tema o problema*”.

Bates e Munday (2007, p.28) ao descrever as características do superdotado dizem que possuem “boa capacidade de fala, demonstrando rapidez de pensamento, habilidade para aprofundar as ideias de outras pessoas e aplicar o que aprendeu em situações diferentes”, aproximando-se do que disseram Mariana e Leonardo.

Ao afirmar que “cada um tem uma habilidade”, Frederico nos reporta ao texto da lei que demonstra as múltiplas possibilidades de combinações na expressão do(s) tipo(s) de superdotação:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007, p. 9).

Dando sequência às questões do segundo eixo, na questão “Em sua opinião, quais são os comportamentos característicos de um aluno superdotado em situações de aprendizagem?”, dissociamos, apenas no enunciado da pergunta, a

superdotação do contexto da educação especial para saber se os entrevistados responderiam de outra forma.

Rafael enfatizou a questão da nota, do desempenho nos testes:

- “[...] excelentes, tem alunos com 'IRA 0,97 ou 0,98 [...] é o aluno que tem facilidade no estudo, facilidade no geral, e excelente [...] porque é a nota que vai mostrar [...] são muito críticos [...] pessoa com facilidade de aprender [...]” (Rafael).

Renzulli (1986) fala sobre a superdotação do “tipo acadêmico”:

As pessoas que a apresentam geralmente são aquelas que costumam ter notas ou conceitos altos na avaliação escolar ou um desempenho destacado em atividades que envolvam o raciocínio verbal e lógico-matemático e, em consequência, tendem a ter uma melhor adaptação ao ritmo da sala de aula; geralmente representam de 3 e 5% de qualquer população (RENZULLI, 1986 *apud* PEREZ, 2008, p. 66).

Mariana destaca vários comportamentos que os superdotados podem apresentar na aprendizagem. Todos esses comportamentos se comprovam nos estudos da área.

[...] originalidade, é a criatividade [...] acúmulo de conhecimento [...] acúmulo teórico de conhecimento sistematizado em várias áreas [...] ele é diferente, pela maneira com que ele resolve os problemas [...] chama atenção, e não é na profundidade ou na qualidade, não é, é na forma de abordar aquele conhecimento, aquela opinião, aquele ponto de vista. [...] envolvimento com a tarefa [...] o cara é brilhante, mas ele não consegue cumprir o programa [...] (Mariana).

Quando Mariana aborda a questão da resolução de problemas e acúmulo de conhecimento, Alencar e Fleith (2001, p. 127) relatam que os superdotados são capazes de “[...] aplicar o conhecimento e os processos de pensamento de uma forma integrada, orientada, para a solução de problemas reais. Extremiana (2004, p. 24) também cita a “*capacidad inusitada para ver relaciones entre cosas, situaciones y hechos diferentes*”.

Sobre o não cumprimento do programa, remetemos ao texto de Bates e Munday (2007, p. 28) quando falam sobre algumas características daqueles estudantes superdotados que não se destacam nos estudos, dizendo que eles apresentam “trabalho escrito insatisfatório, tendência para deixar suas tarefas incompletas, desorganizadas e fazer o mínimo necessário para aprovação”. Entretanto, lembramos que isso pode ocorrer quando o aluno encontra-se muito desmotivado pela rotina acadêmica e perde o interesse pelo conteúdo proposto para o estudo.

Os professores Rafael e Frederico abordam, dentre outras características, a velocidade de raciocínio e a rapidez na aprendizagem, o que os leva a concluir rapidamente as atividades e os desafios acadêmicos, ou seja, a articulação de pensamento como característica do aluno superdotado:

[...] velocidade de raciocínio, facilidade de compreensão, eu acho que é isso mesmo, rapidez de processamento de informações, consegue processar bem rapidamente e absorver informações e aquilo que é a média de uma aula de duas horas pra captar, de repente, ele consegue em um tempo bem menor e de repente os conteúdos ficam triviais pra ele, ele não tem necessidade de estudar em casa, ele já absorveu tudo dentro de sala de aula, e aí ele acaba se desmotivando porque aquilo pra ele é rotineiro [...] (Leonardo).

[...] capacidade do aluno de extrapolar [...] a capacidade de associação [...] associação de ideias, de interdisciplinaridade [...] o aluno ele passa pela análise, que é a capacidade de ler um texto e decompor, e depois sintetizar isso diferente, trazendo como se fosse um ímã [...] enxergando além das barreiras [...] (Frederico).

Uma das características mais discutidas e apontadas por pesquisadores consiste na facilidade e rapidez para a aprendizagem (SILVA, 1999; PÉREZ, 2004; ALENCAR, FLEITH, 2001), que também está presente no documento oficial do MEC, o Parecer 17/2001 (BRASIL, 2001, p. 18) “[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes [...]”. Assim como na literatura internacional, Extremiana (2004, p. 183) faz menção à mesma peculiaridade “*El superdotado aprende rápidamente, pues tiene un ritmo más rápido y escapaz de comprender ideas y sacar conclusiones de forma inmediata.*” No entanto, em seus estudos, Pérez (2004, p. 79) faz uma advertência:

Por apresentarem maior facilidade apenas em algumas áreas, às vezes, as PAHs podem chegar a ter até maior dificuldade para atender às expectativas nas áreas que não são as de destaque ou de seu interesse e inclusive, muitas vezes, mesmo nas áreas que dominam, também têm que trabalhar muito duro para poder obter sucesso.

O estudante com altas habilidades/superdotação não saberá tudo sobre todas as áreas do conhecimento, mas esta facilidade de aprendizagem será destaque nas áreas em que apresenta maior desenvolvimento, ou seja, em áreas específicas.

Nas áreas em que o estudante superdotado não tem muito interesse, pode haver a redução do interesse e isso causa falta de motivação, acarretando baixo nível de concentração e atenção. Sabemos que a atenção e a concentração são pré-requisitos básicos no processamento cognitivo. Deste modo, esse estudante poderá

demonstrar baixo rendimento acadêmico, como citou Leonardo e como cita, também, Juliana:

[...] dificuldade pra se concentrar, justamente pela falta de interesse no que está sendo apresentado, quer dizer, aquilo pra ele já não é mais novidade então ele não vê porquê, talvez uma certa irritabilidade, talvez em alguns momentos [...] vontade de fazer coisas diferentes [...] perguntas que surpreendam o professor que mostra que ele realmente entende do que está sendo falado e que tem uma visão diferente [...] (Juliana).

Uma das causas para a dificuldade de concentração em atividades rotineiras pode ser pelo tipo de superdotação que o estudante apresenta. O tipo acadêmico, como nos referimos anteriormente, se adapta muito bem à rotina acadêmica, pois para ele a organização convencional da instituição não sobrepõe à necessidade de acesso ao conhecimento. No entanto, o outro tipo de superdotação, a produtivo-criativa³⁴, traz consigo características como flexibilidade e preferência por complexidade, como cita Sodré (2006, p. 74):

- Flexibilidade: trata-se da habilidade de ver alternativa ou adotar-se estratégias alternativas na resolução de tarefas. Este conceito, central em muitas definições de criatividade, também se refere a diferentes formas de solucionar problemas matemáticos.
- Preferência por complexidade: vários estudos com alunos superdotados indicam a sua preferência por atividades complexas: não só preferem problemas mais complexos, mas sugerem mudanças em alguns jogos ou atividades para que os mesmos passem a ter níveis de complexidade mais altos.

Como acrescentou a professora Juliana, este aluno normalmente surpreende o professor com suas respostas aparentemente espontâneas e diferenciadas do grupo. Foi o que Henrique sugeriu em sua resposta:

- “[...] eu ia saber se ele me dissesse uma coisa que não está ali, mas está em outro lugar. Eu esperaria uma coisa brilhante dele. Uma contribuição brilhante.” (Henrique).

O que o professor Henrique espera do superdotado, obviamente que ele poderá expressar. Estas pessoas são inusitadas, imprevisíveis e sabem muito sobre muitos assuntos. Mas, entendemos que deve-se levar em conta que estas

³⁴ A maioria das pessoas concorda com que os escores dos testes e as classificações do professor são fontes primárias de informação, mas que fontes complementares como as nomeações por pais e pares, autoneomeações e avaliações de produtos podem trazer informações que não sempre são visíveis através das fontes primárias. As fontes complementares são especialmente úteis quando observamos alunos não tradicionais, populações diversas e alunos altamente criativo-produtivos que não se enquadram na categoria que eu já tenho descrito como “superdotação acadêmica” (RENZULLI, 1986 *apud* PÉREZ, 2004).

“contribuições brilhantes”, como foram sugeridas, ocorrerão à medida da intensidade do envolvimento deste estudante com a área de estudo.

Segundo Silva (1999, p. 37), pesquisadora portuguesa, há possibilidade de desequilíbrio que o aluno com altas habilidades/superdotação (chamado por ela de *sobredotado*) poderá apresentar e que, nesta condição não conseguirá demonstrar o brilhantismo tão esperado pelos professores:

Se para os sobredotados com todas as capacidades acima da média e desenvolvidas de forma harmoniosa o problema principal possa eventualmente ser apenas o de se conseguir uma boa e equilibrada estimulação do seu potencial, o que nem sempre se torna tão fácil como poderá parecer à primeira vista, uma vez que desejam e exigem sempre mais e mais e as estruturas não estão aptas a corresponder a essa necessidade, os sobredotados com desequilíbrio de desenvolvimento nas suas capacidades podem ter de enfrentar situações de não aceitação que degeneram muitas vezes em frustração, desmotivação e, não raro, em problemas do foro psicológico e/ou fisiológico.

Da mesma forma, o que o professor Fernando nos aponta é de fato muito importante para a aprendizagem e dá sequência à questão das intercorrências socioemocionais refletidas no comportamento do estudante superdotado:

Bom, são vários possíveis comportamentos, um deles é que ele não se entrosa socialmente no grupo ao qual ele pertence, em geral tem poucos amigos, em geral é um sujeito considerado esquisito, em geral tende a ter mais contato com pessoas de mais idade, adultos, gosta de conviver com adultos e trocar ideias com adultos, normalmente um tio ou avô, ou alguém que tem mais paciência, e mostra um alto grau de inteligência, mostra uma capacidade de memória notável. (Fernando)

Para análise desta resposta, precisamos entender que muitos dos estudantes que ingressam na universidade têm idade em torno dos dezessete anos. A transição entre a escolarização do ensino médio para a universidade é, de fato, o indício de uma série de mudanças na vida do adolescente/jovem. Essas mudanças transitam desde a rotina dos estudos, a necessidade de convívio com novas pessoas, a compreensão da dinâmica da universidade até as novas aprendizagens de conteúdos. Costa (2006, p. 109-110), ao relatar sobre o adolescente superdotado, diz:

Na adolescência, os conflitos e as inseguranças próprias da idade circulam junto à necessidade de expansão de ideias, desejos, realização de expectativas. Há uma procura ainda mais exacerbada por respostas aos desafios que o ambiente impõe ao adolescente. A inquietação que desafia – pais, professores e profissionais que convivem com adolescentes – é o de conhecer o como se processam as mudanças características desta fase de

desenvolvimento, considerando as especificidades próprias das altas habilidades.

Para Güenther (2006, p.35) “[...] crianças ou adultos que ocupam os extremos na curva de distribuição de características apresentam modos de ser e agir parecidos [...]”. Assim, Alencar e Fleith (2001, p. 106-107) elencam as especificidades que se relacionam diretamente com questões socioemocionais, que transitam por toda a vida da pessoa superdotada: idealismo e senso de justiça, perfeccionismo, alto nível de energia envolvido na realização de atividades, senso de humor desenvolvido, paixão por aprender, perseverança, inconformismo, sensibilidade às expectativas dos outros, sensibilidade emocional, consciência aguçada de si mesmo.

É por isso que coadunamos com o que diz Virgolim (2007, p. 49):

A educação deve estar atrelada, prioritariamente, ao crescimento pessoal dos indivíduos, voltada também para o relacionamento interpessoal e pessoal, desenvolvendo nos alunos as potencialidades necessárias para que eles se tornem adultos psicologicamente sadios, criativos, conscientes e integrados.

Em resposta à questão: “Você tem opinião formada sobre o ingresso precoce de alunos na universidade, aos 13 anos, por exemplo? Comente sobre sua opinião”, os entrevistados apresentaram posicionamentos diversos. Entre concordâncias e discordâncias, nos chamou a atenção a formulação desta resposta, no momento da entrevista. Percebemos que a maioria deles ainda não havia pensado a respeito, apesar de ter ocorrido o ingresso de um estudante, com 13 anos, no curso de Química da UFPR, há cerca de dois anos atrás.

Segundo consta na legislação educacional brasileira, a aceleração é o processo pelo qual o aluno pode concluir em menor tempo a série ou etapa escolar e está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Deste modo, os alunos que participam do processo de aceleração durante o período em que frequentam a educação básica, concluem antecipadamente esta etapa da escolarização e poderão ingressar precocemente nas universidades.

Os professores Fernando e Juliana foram os entrevistados mais convictos de que este é um procedimento aceitável e que deveria ser incentivado:

- “Acho que deveria ser incentivado esse aspecto, em todas as áreas, particularmente nas áreas científicas: química, física, biologia, engenharia, acho que ele teria muito a usufruir.” (Fernando).

- Eu não vejo porque não, a única coisa que eu observo é a questão da convivência com outros [...] eles não viveram tanto quanto os outros, por mais que eles tenham potencial pra aprender, essa parte da vivência do dia a dia, faz parte [...] não vejo problema nenhum, pode ter uma criança, porque é uma criança, na universidade [...] então acho que pode, deve, mas com um acompanhamento, se não dos pais, então da instituição, a gente sabe que às vezes os pais não sabem fazer esse trabalho. (Juliana)

Quando a professora Juliana fala sobre a questão da convivência e da necessidade de acompanhamento e apoio, nos remetemos ao texto de Pérez (2004), quando argumenta acerca do processo de aceleração que normalmente ocorre na educação básica. Pérez alega que este procedimento deverá ser cauteloso, atendendo a critérios específicos e que, ao instaurar esta prática é preciso o acompanhamento por equipe multidisciplinar:

Se a aceleração for considerada como alternativa, não somente deveria ser cuidadosamente acompanhada por uma equipe multidisciplinar, mas também levar em conta o desejo de aceleração do aluno, da família, e do professor que estará recebendo ele, assim como a possibilidade de reversão deste processo, caso a criança não se adapte à nova situação. Esta última alternativa não está prevista na legislação brasileira (2004, p.82).

Para o professor Henrique denota a preocupação no ingresso precoce do aluno, em função da necessidade de atuação na clínica médica, já que se trata do curso de Medicina. Mesmo assim, reflete e diz:

- “Eu vejo assim: do ponto neurológico, da maturação do próprio sistema nervoso, né? Eu não sei se o aluno com 13 anos ele iria ter o mesmo rendimento. Nos primeiros anos ele não tem contato com o paciente, então talvez não fizesse muita diferença. No começo ele iria investir na própria formação dele.” (Henrique).

Segundo Freitas e Fleith (*apud* BRASIL, 2007, p. 90) “práticas de enriquecimento curricular e aceleração de ensino têm sido indicadas na literatura como umas das mais apropriadas para atender aos alunos com altas habilidades”, como o que aconteceu com o aluno de 13 anos que ingressou na UFPR. Demonstrando conhecer o caso específico do estudante, Eliana se mostra favorável a este procedimento, desde que esta prática seja para alunos superdotados:

- [...] um aluno de 13 anos normal, ele não tem cacife pra conviver num ambiente universitário, mas esse menino ele é diferente [...] ele não dá problema de relacionamento, ele não é um aluno problemático. Além de tudo ele é maduro. (Eliana).

O professor Antonio, mesmo utilizando o termo “talvez”, que expressa incerteza, não concorda com este procedimento:

- “[...] hoje, 13 anos já está na puberdade, então na puberdade na graduação, talvez não seja uma boa.” (Antonio);

Já os professores Rafael, Mariana e Leonardo, apresentaram dúvidas sobre a possibilidade de ingresso de um aluno com 13 anos no ensino superior e em suas respostas oscilam, ora dizendo que não concordam, ora dizendo que é um assunto inquietante. Isto acaba levando-os a mencionar algumas preocupações, tais como:

- negar o ingresso por pensar que o meio ambiente universitário poderá favorecer o acesso aos vícios *versus* a capacidade para aprender conteúdos mais elaborados, dito pelo professor Rafael:

- [...] eu acho ainda meio cedo [...] misturar um menino de 13 anos com rapazes lá de 17 e 18 anos, ou até de vinte, é um problema até de faixa etária [...] dentro da universidade você vai poder jogar baralho, vai aprender a tomar cerveja, então esse tipo de coisa é muito difícil [...]. Claro que ele tem todo esse potencial pra crescer e também parar isso aí é triste, poxa, um guri que já tem uma capacidade de passar no vestibular e pela idade ele ser rejeitado [...]” (Rafael).

- buscar o conhecimento na universidade, com certificação e reconhecimento público *versus* buscar alternativas na comunidade para suprir a necessidade de conhecimento do superdotado, como argumenta Mariana:

- [...] como profissional, não sei, pessoalmente se fosse meu filho eu acho que eu não aceitaria, porque eu acho que esse descompasso entre o emocional e o acúmulo de conhecimento e outras características da superdotação acabam tendo um impacto bastante forte na vida desse sujeito, [...] se fosse meu filho e eu não permitisse e quisesse que ele seguisse o curso normal de escolarização eu poderia buscar outras alternativas pra que ele pudesse buscar conhecimento, [...] tem os prós e os contras, então como essa sociedade reconhece o conhecimento pela certificação e se isso é necessário pra que esse sujeito se desenvolva e siga seu caminho, muito bem, mas é que nem sempre seguir o seu caminho e se desenvolver depende apenas da forma institucional do seu conhecimento. (Mariana)

- relação professor–aluno *versus* relação aluno–aluno, como apresenta Leonardo, que demonstra preocupação em como lidar com os relacionamentos no processo pedagógico em que se encontra um aluno superdotado:

- Eu não me sinto capaz de acompanhar um aluno assim, hoje com o preparo que eu tenho, eu não tenho preparo pra lidar com isso. Eu aceitaria esse aluno, mas apenas se alguém me orientasse com relação a esse aluno, senão não aceitaria porque eu teria dificuldade de trabalhar, não ele diretamente, mas como ele trataria os colegas e como os colegas tratariam ele, eu não saberia de repente ajudar a contornar um eventual problema que pudesse ocorrer, eu aceitaria ele sim, mas precisaria de orientação. (Leonardo).

Como afirma Veiga Neto (*apud* SKLIAR, 2006, p. 28) “A inclusão em termos amplos e não simplesmente em termos de escolarização, pode se pensar, então, como um primeiro passo necessário para regulação e controle da alteridade”, portanto, a inclusão para esse grupo de alunos se faz necessária e os professores devem ter conhecimento dos seus comportamentos e peculiaridades para aprendizagem.

Entendemos que existem vários fatores que devem ser levados em consideração com relação ao ingresso de um aluno com pouca idade na universidade. Dentre eles, poderíamos considerar o tipo de superdotação, o perfil do estudante e o curso em que será inserido. Também entendemos que é relevante que a universidade organize uma estrutura de apoio para orientar professores e pais, já que se trata de um menor de idade (criança/adolescente) frequentando uma instituição de ensino que está organizada com critérios pensados para o estudante jovem e adulto.

5.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Neste eixo que trata sobre a prática pedagógica do professor, iniciamos com um questionamento que possibilitou refletir sobre a área de atuação dos entrevistados. Para isso, indagamos os entrevistados sobre os pré-requisitos para ingressar no curso em que atuam. O fizemos da seguinte forma: “Sabemos que algumas profissões requerem habilidades específicas para serem exercidas com êxito. Diante disso, fale um pouco sobre os pré-requisitos básicos necessários para se considerar um bom profissional na sua área e como se identifica um aluno com este perfil.” Para esta análise, levamos em consideração a área de formação e atuação dos entrevistados, entendendo que as respostas poderão sofrer variações, se levados em conta esses aspectos, apresentados nos quadros 1 e 2.

Professor	Respostas
Mariana	“Eu não acho não, eu acho que muitas pessoas colocam pré-requisitos e eles carregam traços de subjetividade. É assim, “se você gosta de ler, vai fazer letras, tem que ter o desejo, tem que ter o dom”, então sempre tem que ter alguma coisa <i>a priori</i> , e como eu sempre acredito que é o contexto social e o contexto histórico que determina as características do sujeito e também suas necessidades, eu acho que pra minha área da linguística, não, mas obviamente que ter uma intimidade com a linguagem seja ela expressiva, seja ela oral, seja ela escrita, sinalizada, seja artística, eu acho que pra área da linguagem, alguma sensibilidade a mais você tem que ter, mas não como requisito subjetivo, às vezes isso é fruto do teu contexto, seu contexto te leva a isso, mas eu acho que todas as pessoas podem aprender tudo, em todas as áreas.”
Antonio	“Não, eu acho que não, eu acho que todos podem aprender [...] Talvez pra ser um bom biólogo, volta aquela visão de que tem que ser aquelas pessoas mais inquietas, curiosas...[...].”
Frederico	“Tomar decisões.”
Henrique	“Então, a gente tem que aprender a ética médica [...]”
Fernando	“Então, os profissionais no meu entendimento, em geral, eles já têm um certo encaminhamento, mas a gente se engana, porque hoje, embora o sujeito faça um curso superior, quase sessenta por cento das vezes, eles não vão trabalhar na área onde eles obtiveram seu curso universitário.”

Quadro 1 – Grupo de entrevistados que indicam a ausência de pré-requisitos.

Os professores do Quadro 1 justificaram suas respostas, porém não apresentaram a evidência de pré-requisitos para formação na área em que atuam.

Professor	Respostas
Rafael	“Bom, tem que gostar de matemática, porque é um curso de engenharia, a engenharia de bioprocessos é engenharia junto com biologia. [...] tem que ser aquele cara crítico, estudioso, paciente, [...] o aluno mais tranquilo que vai pro laboratório, é mais paciente, ele é uma pessoa mais dedicada [...] um perfil de pessoas bem estudiosas, pacientes [...]”
Leonardo	“São várias, a nossa área é multidisciplinar, a engenharia de bioprocessos, precisa de habilidades em ciências exatas, em física, matemática, nas áreas biológicas, tem que ter o conhecimento de o que é o micro-organismo, como se comporta, sua estrutura celular, fisiologia, a parte de programação de computadores é importante por alguns motivos no nosso trabalho, então é multidisciplinar [...]”
Eliana	“Não, a gente diz pra todos eles [...] que é desejável que eles gostem de matemática e biologia, [...] gostar também da tecnológica é desejável. [...] quem gostar só de biologia também não se dá bem porque tem matemática, tem física, tem química, e a parte toda da engenharia, então tem que gostar de matemática, biologia, contar microorganismo, bichinho, além disso, tem que ter domínio de uma língua estrangeira [...] e tem que gostar ainda de português e redação [...]”

Quadro 2 – Grupo de entrevistados que indicam a necessidade de pré-requisitos.

Os professores que indicaram a necessidade de pré-requisitos para que o aluno possa cursar a graduação em que eles atuam, pois se trata de área de

conhecimento específico, sabe-se de antemão que o aluno com superdotação pode se manifestar em uma ou mais áreas do conhecimento. O comportamento desafiador deste alunado pode levá-lo a escolhas inusitadas, em que a prevalência seja maior pelo interesse em aprender do que pela habilidade que possui.

Neste caso, para cursos em que os professores indicam pré-requisitos (Quadro 1), destacamos que esses podem não ser empecilhos para o aluno superdotado, já que, quando desafiado, consegue altos níveis de rendimento acadêmico. Confirmamos com Freitas e Pérez (2010, p. 9), a necessidade dos professores terem conhecimento sobre os comportamentos de superdotação:

A organização do atendimento educacional estabelecido para os alunos com altas habilidades/superdotação objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

Na sequência das questões, perguntamos: "Um aluno 'notável', em sua opinião, poderá apresentar diferentes índices de desempenho nas disciplinas oferecidas neste curso? Comente sua resposta." O propósito dessa questão foi verificar se os professores entrevistados têm a compreensão acerca da possibilidade de um aluno superdotado apresentar bom rendimento em determinadas áreas e baixo rendimento em outras, desfazendo, assim, o mito de que ele deve ser "bom em tudo". Desta forma suas respostas encontram-se no Quadro 3.

Professor	Respostas
Mariana	"Não, não. A minha experiência é que eles nunca são bons em todas [...] a minha experiência como profissional é que esse aluno original ele é mediano, ele nunca tá lá no 10, um aluno 7 ou 8, e às vezes até 6, como ele se dispersa em múltiplos interesses e cada coisa ele quer fazer com profundidade, alguma coisa sobra, porque não dá tempo de fazer tudo com profundidade [...]"
Frederico	"Eu acho que ele não precisa ser bom em tudo [...] Então pode ter um aluno gênio aí que de alguma forma, jamais vai ser o primeiro da sala [...]"
Henrique	"Nem sempre o aluno que sabe bastante é o que primeiro apresenta uma proposta de resolução da questão. E, às vezes, tem gente que é muito inteligente mas é quietinho, mais tímido, até não gosta de aparecer muito."
Antonio	"Eu acho que aqueles que são bons em tudo são aqueles que são muito focados dentro deles, então decoram [...] tem matérias que a gente gosta mais e mexem mais com você, outras você apenas estuda para passar direto, com média 7, então é normal."
Fernando	"Bom, dois aspectos que nós podemos pensar a pessoa pode ser um generalista, sendo um pouco de tudo e ter a capacidade de trabalhar em grupo, essa é uma, outra alternativa é você ter o grande especialista, em que ele vai só para uma área e vai ficar só dentro daquela área [...]"
Eliana	"É, na maioria, ele pode ter uma deficiência em algumas disciplinas, porque como é muito diferente, nosso curso tem uma parte biológica muito forte e tem uma parte de ciências exatas muito forte, ele pode ter uma tendência, por exemplo se ele gosta mais de biologia e bioquímica e não gosta tanto de cálculo, ele vai se dar bem também, porque ele vai pra uma área que às vezes não vai exigir tanta

	matemática, e essa opção ele tem no curso, então ele pode ser um aluno bom, ele pode ser um engenheiro de bioprocessos bom, mesmo sendo deficiente em alguma coisa.”
Leonardo	“Eu acredito que sim, a gente observa que, assim, em geral ele é mais ou menos homogêneo, mas acontecem casos de alunos que têm notas extremamente altas em algumas disciplinas exatas, por exemplo, e não se dão tão bem em disciplinas da área de biológicas e química, ou vice e versa, então, no curso é comum acontecer esse tipo de coisa.”
Rafael	Pra mim não. Pra mim não tem esse problema não, pois como te falei, às vezes ele dá importância pra uma matéria e pra outra ele não dá, pois eles sabem mais ou menos o que eles querem [...]

Quadro 3 – Índices de desempenho indicados pelos entrevistados.

NOVAES (1979, p. 56), no seu livro “Desenvolvimento psicológico do superdotado”, dizia, há mais de trinta anos, que parece ser contraditório, mas é frequente que os alunos superdotados, por terem elevadas capacidades, apresentam dificuldades de aprendizagem. Ela relaciona a falta de motivação e de interesse pelas atividades acadêmicas, que não correspondem, geralmente, “ao nível de suas potencialidades, devido ao despreparo dos professores para lidar com esses alunos” e aos currículos inadequados.

Renzulli (1999) alega que o rendimento do aluno está relacionado com a motivação, o que nos remete a prática pedagógica coerente com as necessidades de aprendizagem que este estudante apresenta:

[...] deve haver alta motivação para usar essa capacidade, e ela deve ser expressa de forma criativa ou incomum. Por insistir na clara expressão da superdotação, [...], por uma variedade de razões, não querem demonstrar seus talentos nas formas que estão sendo mensuradas. (p.11)

Renzulli (2004) em sua Teoria dos Três Anéis, destaca a motivação como um dos anéis que integra a intersecção dos elos, que dão a dimensão do comportamento de superdotação. A motivação está relacionada com o comprometimento com a tarefa ou com a área de estudo.

Em continuação às questões deste eixo, perguntamos: “Nas turmas em que exerceu e/ou exerce docência na UFPR, considera que havia e/ou há alunos com altas habilidades/superdotação? Comente sua resposta.” Esta questão encontra-se aqui e não no eixo 2, pois se trata da observação do professor em sala de aula, relacionando com a sua prática a identificação do aluno.

Os entrevistados apresentaram dificuldade em formular com convicção suas respostas acerca deste tópico. Isto se deve ao fato de não terem clareza acerca do

conceito de superdotação apresentado no eixo 2. Suas respostas estão elencadas no Quadro 4.

PROFESSOR	RESPOSTAS
Rafael	"[...] eu fui convidado para uma..., daí quando eu cheguei lá iam ser apresentados os alunos que estavam no projeto [...] daí tinha lá uns dois alunos [...] até quando eu vi o nome desse menino pensei "puxa, deve ser projeto bom aluno"
Mariana	"Eu considero que sim, eu já disse que sou meio arredia com esse conceito, mas eu acho que sim, certamente, não muitos."
Leonardo	"Já, já e acho que mais de uma vez, assim de bate-pronto que a gente pode dizer quase com certeza, ou com grande probabilidade, que sejam pelo menos ele ³⁵ e mais um aluno que eu dei aula em 2007, pelo menos dois, e a gente desconfia de mais alguns."
Henrique	"Então, vamos ver, em um grupo de 100 alunos, eu posso dizer: olha, temos quatro que eu diria que até posso convidar para um dia trabalhar aqui e acompanhar o ambulatório porque eu acho que tem um potencial muito grande. Agora, pode ser que tenham outros que eu ainda não consegui detectar."
Frederico	"Existe. Eu identifiquei uma aluna [...] abri uma seleção pra iniciação científica e essa aluna acabou sendo selecionada [...] e comecei a identificar habilidades nela, e ela estava num nível igual ou acima dos meus alunos (de mestrado) [...]"
Fernando	"Nos meus 35 anos de sala de aula, em termos universitários, encontrei alunos brilhantes, mas nenhum superdotado, que eu pudesse ter identificado."
Eliana	"Não digo assim, superdotados, tive alunos muito bons, mas acho que o superdotado, ele é um termo que ele é mais específico, talvez eu não tenha tido contato com um aluno superdotado."
Antonio	"Então, em aula, se ninguém me falar é mais difícil, o que eu percebo se tiver condição, aqueles que são mais focados, não por esse motivo (superdotação), mas aqueles que são mais focados pela matéria em si [...]"

Quadro 4 – Docência para estudantes com altas habilidades/superdotação.

A identificação pelo professor, da superdotação, se faz necessária devido ao envolvimento com sua prática pedagógica, como Freitas e Pérez recomendam:

Isso envolve o trabalho do professor, que deve conhecer o seu aluno e possibilitar enriquecimento curricular em consonância com a equipe escolar para que sejam consideradas as individualidades, peculiaridades e as habilidades específicas destes alunos no contexto escolar. Para isso, além da exigência da formação do professor, é necessário seu desempenho e a organização de recursos diferenciados, oferecendo a estes alunos um maior aprofundamento curricular (2010, p.10).

Quando perguntados: "Você já foi informado de que um de seus alunos é superdotado? Quem o informou e por quê?", nosso critério foi tentar identificar o envolvimento da Instituição com a inclusão do aluno com altas

³⁵ Referindo-se a um aluno da graduação que tem vários indicativos de altas habilidades/superdotação.

habilidades/superdotação, bem como, a preocupação com as estratégias pedagógicas na prática docente, respostas no Quadro 5.

PROFESSOR	RESPOSTAS
Rafael	- “Não, nunca.”
Mariana	- “Não, só pelo próprio aluno. O próprio aluno chegou e disse que era, eu não concordei que ele fosse, mas eu também não discordei dele na hora, ele disse “é que eu fui identificado pela profissional tal, que vem me acompanhando, porque eu sou bom nisso, naquilo, naquilo e naquilo”, o aluno disse, mas eu não constatei isso mas eu aceitei que sim.”
Leonardo	“Não, nunca..”
Henrique	“Não, não recebi nenhuma informação, nem de coordenador de curso, nem de outro professor que comentasse [...]”
Eliana	“Não, a gente percebe que tem alunos que são muito bons, diferenciados, talvez até sejam superdotados, mas a gente procura sempre colocar eles assim, como alunos bons. Não, nunca, graças a Deus não.”
Antonio	“Não, nunca fui informado não.”

Quadro 5 – Informados sobre estudantes com altas habilidades/superdotação no curso em que atuam.

A informação sobre a condição de altas habilidades/superdotação deve chegar ao professor de sala de aula, pois a questão do atendimento é assegurada pela legislação e a ação estratégica educacional que pode facilitar o processo de inclusão cabe aos professores que planejam e efetivam diferentes práticas pedagógicas (FREITAS e PÉREZ, 2010).

5.3 ENCAMINHAMENTOS E PROPOSTAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR UTILIZADAS PELO PROFESSOR.

O enriquecimento curricular faz parte das estratégias sugeridas para atender as necessidades de aprendizagem do aluno superdotado. Esta indicação consta na legislação vigente e é indicada por diversos pesquisadores da área.

O enriquecimento do atendimento/intervenção no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação pode ser realizado de diferentes formas, no contexto curricular, com flexibilização dos conteúdos curriculares, adaptações, alterações nos objetivos e metodologia, como também extracurriculares, disponibilizando programas de desenvolvimento pessoal do sujeito, que podem ser realizados individualmente ou em pequenos grupos. Estes programas de enriquecimento visam aumentar e/ou aprofundar os conteúdos a extensão do conhecimento e a utilização de

novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade (FREITAS e PÉREZ, 2010, p. 10)

Quanto a este tópico, primeiramente questionamos os entrevistados: “Caso haja um aluno superdotado na turma, considera importante modificar as estratégias pedagógicas? Comente sua resposta.”

Rodrigues (2006) na sua abordagem acerca da “educação inclusiva” diz que esta se destina para alunos “diferentes” e coloca que se não proporcionarmos enfoques diferenciados ao processo de aprendizagem, estaremos oferecendo uma educação desigual para os alunos.

Analisando as respostas vimos que há professores que reconhecem a necessidade da adoção de práticas específicas para atender a este alunado, como é o caso dos professores Fernando, Henrique e Antonio, que além de concordarem, apresentam algumas propostas de encaminhamento:

[...] eu penso que embora seja uma tarefa extra, o professor deveria preparar toda vez que ele faz a preparação na sua sala de aula, no conteúdo de química, física, matemática e biologia, ele deveria dar um passo além ou dois passos além, e preparar um material específico pra esse aluno excepcional, não digo excepcional nesse sentido, mas que mostra altas habilidades, o que não se sente desafiado com aquele currículo. [...] pensando mais em termos universitários, ou ensino médio, reunir professores dessa mesma área e produzirem material, algum tipo de material que fosse mais direcionado para o aluno que mostra altas habilidades. Eu penso que esse aluno, se ele tem essa alta habilidade ele poderia ser um dos tutores, porque se ele se considera, e ele realmente tem essa capacidade, ele poderia ter um orientador de mestrado ou doutorado, que adiantasse alguma disciplina direcionada para seu interesse, e esse mesmo aluno com superdotação na universidade poderia servir como tutor junto com essas escolas [...] (Fernando)

Hoje, eles não querem mais saber de aulas clássicas, eles não querem saber de aulas clássicas [...] É um ensino baseado em problemas.[...] Então eu dou um material para eles uma semana antes e peço pra eles lerem o assunto. Daí eu levo questões propostas sobre aquele assunto. Quero dizer, o aluno que leu o conteúdo ele sabe o que nós estamos conversando em sala.[...] uma coisa que eu acho que é importante porque a gente tem sempre que pensar na interação entre o aluno e o professor. Isso aqui gera comprometimento! [...] Então essa via de dois caminhos, do aluno e do professor tem que saber inteirar. Não adianta só de um lado. [...] Então a gente também tem que ir adaptando assim, da melhor forma. (Henrique)

Então pra não desmotivar não é que eu tinha uma estratégia especial, mas sempre eu tinha uma coisa no computador para ela ler e ela lia. (Antonio)

O professor Frederico é incisivo na sua posição a respeito, no entanto, não apresenta estratégias:

- “Eu acho, eu acho importante e acho que esse aluno tem que ser aproveitado, o Brasil precisa valorizar muito, tem muita coisa ali.” (Frederico)

Os professores Mariana e Leonardo reconhecem a necessidade de modificação da prática pedagógica, no entanto, admitem despreparo para elaborar tais estratégias:

- “Eu acho que sim, eu não sei como fazer, mas certamente, um aluno superdotado na turma, é incrível como mexe com a gente, [...] eu acho que o aluno superdotado me puxa pra buscar sempre ser mais original [...]” (Mariana).

- “Eu acho que é possível e necessário, mas eu ainda acho que nós não temos condições por falta de capacitação mesmo, eu não me sinto capacitado pra isso, eu não sei como fazer isso, se eu tivesse auxílio eu adoraria fazer isso.” (Leonardo).

Alguns entrevistados manifestaram preocupação com relação aos demais alunos da turma, quando se oferece estudos e atividades diferenciadas para o superdotado. Observe suas arguições:

- “Não, acho que não. Porque ele vai aprender tudo aquilo que a gente tem que passar pra turma só que com mais facilidade.” (Eliana)

- “[...] é que pra mudar em função de um aluno, você já vai causar um conflito porque os outros alunos não vão aceitar, o restante da turma não aceita que vai ser feito um diferencial para aquele aluno que eu considero especial.” (Rafael)

- “Eu acho que seria importante, mas é preciso ponderar isso em cima da turma, se eu modificar a estratégia em função de um aluno e os outros se prejudicarem, eu acho que seria importante fazer isso sim, mas desde que não prejudicasse os demais.” (Leonardo)

A universidade parece não diferir de outros níveis de ensino que buscam a homogeneização dos alunos. A tão discutida busca pela igualdade se torna instável quando se fala em diversidade ou igual direito a ter direitos. Segundo Goulart *et al.* (2011), não há que se ter preocupação com o enriquecimento curricular, já que esta prática poderá beneficiar todos os alunos da turma

O atendimento educacional em sala de aula deve estar voltado para o desenvolvimento de todos os alunos e, para que isto se concretize, o professor precisa identificar as possibilidades e dificuldades de cada um deles (p. 45).

Pensando em dar continuidade à prática pedagógica, nos remetemos à questão da avaliação. A avaliação tem sido um tema muito discutido no âmbito da educação inclusiva. Para Denari (2006 *apud* RODRIGUES, 2006),

A ênfase no desenvolvimento, na aprendizagem e sua avaliação, bem como no processo de investigação documental, aliada à prática docente, poderia constituir a coluna vertebral de um plano de estudos que atenda à diversidade e permita a realização das adequações curriculares correspondentes para a atenção às necessidades educacionais especiais, sejam estas transitórias ou permanentes (p. 37).

Desta feita perguntamos aos entrevistados: “Em sua opinião, um aluno superdotado necessita de avaliações diferenciadas na universidade? Comente sua resposta.” Responderam a esta questão os professores Fernando, Mariana, Leonardo, Henrique e Frederico e obtivemos as respostas elencadas no Quadro 6.

PROFESSOR	RESPOSTA
Fernando	Bom, eu penso que ele deve fugir do tipo de avaliação tradicional de múltipla escolha. Se ele tem grandes habilidades eu acho que o que melhor funciona para esse aluno é avaliação através de projetos, ele deve elaborar um projeto longo, denso, e ele ser avaliado pelo projeto ou pela obra que ele fizer, dependendo das várias áreas do conhecimento. (Fernando)
Mariana	Olha, eu nunca fiz avaliação diferenciada, porque, assim, são duas coisas distintas: a avaliação diferenciada e critérios diferenciados de avaliação, que é um debate que eu tenho sempre. Obviamente que numa sala de aula comum, sem fazer nenhuma mudança, uma coisa que segue comum pra todos, inclusive para o superdotado, eu não posso ter uma avaliação diferenciada, eu talvez buscasse critérios diferenciados de avaliação, mas eu nunca tive essa prática, mas eu acho que seria isso, mudar o critério. (Mariana)
Leonardo	- Eu acho que a avaliação normal da faculdade não deveria ser modificada, ela tem que ser igual pra todos. (Leonardo)
Henrique	- Não! Na realidade nós temos que dar uma nota e a nota é feita uma prova. Mas eu sempre digo, que em toda a aula eu estou observando vocês! [...] Eu acho que essa menina que participou bastante, que deu contribuição eu acho que ela tem que ter uma nota um pouquinho melhor, não é? [...] A forma de avaliação nossa ela é injusta. (Henrique)
Frederico	- Eu havia feito dinâmicas de grupo e o meu chefe me pressionou e falou que não aceita, então eu dou uma prova escrita e de marcar X, e outra prova também, são individuais, por obrigação, mas ainda assim eu consigo dos 100 pontos eu consigo dar 20 pontos de dinâmica de grupo. [...] Eu estou estudando ainda as pessoas, mas se nós tivéssemos um aporte de uma pessoa que entende do assunto, nos ajudaria muito, principalmente no mestrado e doutorado, que vêm alunos excepcionais, muitas vezes o orientador coloca ele numa jaula, “você vai estudar isso, vai apresentar isso...” e acabou a criatividade do aluno, acabou o estímulo, a motivação, e é um aluno que poderia trazer muito mais benefícios, teorias, contribuir por ficar mais satisfeito. (Frederico)

Quadro 6 – Avaliações diferenciadas para alunos superdotados.

Conforme mencionamos no primeiro capítulo desta dissertação, em muitos momentos a universidade ainda apresenta rigidez de postura, repetição de método e não dá conta das constantes mudanças e demandas da sociedade. Neste momento

em que a educação inclusiva torna-se uma demanda evidente, a rigidez não na prática, seja ela para o cotidiano da sala de aula, seja com relação a avaliação, pode não contribuir para a ação docente.

Quando a professora Mariana fala sobre os critérios de avaliação, nos remetemos ao texto de Bates e Munday (2007, p. 79) que diz:

Avaliar formativamente é permitir que os alunos se tornem parceiros dos professores nos processos de ensino-aprendizagem, compreendendo o porquê de estarem aprendendo determinado assunto e assumindo o seu progresso, tornando-se, paulatinamente, independentes em relação aos direcionamentos dos professores. Este é um fator muito importante na educação dos alunos com altas habilidades [...].

A exemplo do que o professor Fernando diz acerca de “fugir” das avaliações tradicionais, encontramos em Pérez (2008, p.58) a seguinte afirmação a respeito das características do estudante superdotado: “Busca de soluções próprias para os problemas; capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento; criatividade; independência de pensamento; produção ideativa”.

Não só o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula poderá ser significativo para o estudante superdotado. Estes alunos estão inseridos em um contexto maior, que é a universidade e esta está posta em um meio social.

Para Extremiana (2004, p. 183), o estudante superdotado tem características que emergem a necessidade de enriquecimento curricular:

El superdotado aprende rápidamente, pues tiene um ritmo más rápido y es capaz de comprender ideas y sacar conclusiones de forma inmediata. Además, requiere um tipo de lecturas más avanzado, tanto em contenido como em destrezas. El superdotado posee uma mayor profundidad y extensión em el aprendizaje, de manera que para entender el currículum apropiado para él hay que tratar las materias con mayor amplitud y profundidad, estudiando el mismo problema com detalles cada vez más sutiles y relacionándolo com otras materias al margen de las fundamentales.

Com isso, perguntamos aos professores sobre encaminhamentos possíveis dentro da UFPR, da seguinte maneira: “Você tem conhecimento de algum programa ou projeto na UFPR, correspondente à sua área de atuação, que possa contribuir para com a formação do aluno superdotado? Se sim, quais recomendaria?”

O professor Fernando destacou os programas de mestrado e doutorado, as associações organizadas por classes de profissionais e programas organizados pelas coordenações dos cursos de graduação. Confira o relato:

Segundo eu estou informado, cada coordenação desenvolve um programa específico para seus alunos de graduação, e tem uma comissão que desenvolve os programas básicos para os alunos de mestrado e doutorado, eles são aprovados por um consenso geral no ministério de educação e são aprovados também pelas associações de classe, associação de fisiologia, associação de neurociência e comportamento, eles sugerem programas que poderiam ser específicos para o curso de graduação. Não conheço que a universidade tenha alguma provisão de programas específicos para alunos com altas habilidades, talvez caberia se fazer uma enquete sobre em que áreas ele se distingue mais, então sugerir as coordenações de curso, mais de graduação, que se estudassem programas específicos para alunos com altas habilidades.

Integrando o que disse o professor Fernando, a professora Eliana cita os programas de iniciação científica, de monitoria e convênios com instituições estrangeiras.

- Tem, mas com atividades que não são as atividades corriqueiras da graduação, mas tem lá o programa de iniciação científica, tem os programas de monitoria, tem os convênios com instituições estrangeiras, onde ele pode desenvolver um projeto, uma pesquisa pra conhecer outras coisas, pra fazer um diferencial no curso dele, então acho que tem esses programas sim.

O professor Leonardo cita, além do que já foi dito pelos colegas, os estágios como forma de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação, os programas de extensão.

- Eu acho que, programa de extensão, de bolsa científica pode auxiliar né? Porque eu acho que os alunos têm uma boa gama de escolhas aí, tem várias áreas de pesquisa, é bem flexível, por exemplo um aluno que faz o nosso curso não é impedido de buscar estágio em outro curso que não seja vinculado ao nosso departamento [...] Então, de forma geral, extensão, iniciação científica, agora algo mais específico pensando no aluno superdotado eu não conheço.

Destacamos aqui a resposta do professor Frederico, porque apesar de desconhecer possibilidades de encaminhamento diferentes daquelas citadas pelos colegas, demonstrou ser favorável a este tipo de prática ao demonstrar que orienta seus alunos sobre os procedimentos como a conquista de bolsas de estudo e o desenvolvimento de projetos de pesquisa *stricto sensu*:

- Não, não tenho no momento [...] eu pego meus alunos e dou aula do que é CAPES, CNPq, o que é uma bolsa, o que é uma dissertação, uma tese e é muito raro um ou outro, é uma visão muito unilateral minha, uma insistência muito difícil, então hoje o mestrado e doutorado da administração não tem relação alguma com a graduação e isso é terrível, inaceitável. (Frederico)

Ao serem indagados acerca de possíveis encaminhamentos de alunos superdotados para enriquecimento curricular na comunidade, obtivemos poucas

respostas. Segundo Güenther (2000, p. 135) “um centro de enriquecimento e estimulação é sem dúvida a melhor estratégia para se dinamizar o desenvolvimento do talento e potencial [...]”. Esta pesquisadora aponta esta estratégia como sendo um ambiente pensado especificamente para este alunado. Sabemos que isso ainda não está disponível para estudantes do ensino superior. O que existe, que se aproxima desta sugestão é o NAAH/S, já descrito neste texto, para atender a demanda da educação básica. Com isso, para encaminhar alunos com altas habilidades/superdotação para atividades de enriquecimento disponíveis na comunidade, os professores entrevistados sugeriram:

- Olha, eu acho que o AGRA, o intercâmbio [...] (Rafael);

- Comunidade: tem as empresas, em termos de iniciativa privada, elas buscam talento [...] eles estão oferecendo bolsas de mestrado e doutorado, eles procuram os futuros engenheiros do terceiro e quarto ano pra fazer programa de *trainee* [...] eles tem programa de estágio pros alunos que estão para se formar e eles estão buscando esses alunos já com potencial de emprego. (Eliana);

- Não, na universidade não. (Na comunidade) há sim, na comunidade, eu conheço uma escola aí que faz, pra onde inclusive eu encaminho algumas pessoas. Na universidade infelizmente não há [...] se há eu desconheço, embora eu trabalhe aqui no NAPNE, onde deveria haver. (Mariana)

- Comunidade: olha, eu não conheço, mas eu acho que fazendo contato de monitoria no ensino médio deve ajudar. Pra que ele de repente tenha a chance de treinar um pouco, de repente esses alunos tenham uma facilidade tão grande de absorver e de entender pra si, mas alguns têm a dificuldade de expressar, seria uma oportunidade pra nós treinarmos eles nisso, em como expressar o conhecimento. (Leonardo)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta etapa nos leva a repensar todo o processo da pesquisa, das indagações iniciais às estratégias adotadas durante o trabalho, desde os métodos aos resultados obtidos. É este momento que nos faz refletir sobre o que conseguimos a respeito da percepção dos professores universitários acerca da identificação e das estratégias de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.

A preocupação com a continuidade no atendimento prestado, sobretudo, aos alunos com altas habilidade/superdotação da educação básica, onde apoiamos nossa prática pedagógica, nos levou a três indagações que direcionaram esta pesquisa. A primeira delas diz respeito à identificação e nos perguntamos se os “professores da Universidade Federal do Paraná – UFPR identificam alunos que apresentam altas habilidades/superdotação?”; a outra diz respeito sobre “quais são as concepções dos professores universitários sobre altas habilidades/superdotação?”. Partindo da premissa de que já poderiam existir programas e ações ofertados pelas universidades que promovem o aprofundamento e ampliação dos conteúdos para suprir as necessidades de aprendizagem do aluno com altas habilidades/superdotação, ainda nos faltava clareza sobre a utilização destes recursos pelos professores, focando esta finalidade. Por isso, buscamos respostas para tentar identificar na prática pedagógica destes professores, se as “estratégias de enriquecimento curricular fazem parte da prática dos docentes da Universidade Federal do Paraná, possibilitando melhor desempenho dos alunos com altas habilidades/superdotação?”.

A relevância desta problemática surge quando não encontramos respostas na literatura disponível, a considerar livros e pesquisas publicadas e disponibilizadas nos bancos de dados nacional e internacional. Também não foi possível identificar programas específicos para atender este alunado nas universidades brasileiras e a maioria das pesquisas e programas se referem ao público da educação básica e não do ensino superior.

Os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte do público-alvo da educação especial e, por isso, voltamo-nos para a questão da educação inclusiva, cujo discurso esteve e ainda está presente em todos os níveis de ensino. O estudo da trajetória das universidades brasileiras em busca da educação inclusiva, descrita

no Capítulo I deste texto, nos mostrou que há uma preocupação, ainda que insuficiente, com a inclusão de alunos com deficiência e outros problemas que interferem na aprendizagem, mas o aluno superdotado não tem sido alvo de discussões e ações inclusivas.

No âmbito internacional, discutido no Capítulo 2, dos diversos países pesquisados destacamos os Estados Unidos quanto ao pioneirismo nas ações vinculadas à identificação e atendimento ao aluno superdotado, inclusive ao aluno do ensino superior. Nos demais países, as ações que se destacam, ainda estão voltadas para alunos da educação básica, assim como ocorre no Brasil.

Quando estas informações foram sendo contextualizadas, voltamo-nos para as questões da pesquisa e sentimos a necessidade de refletir sobre o público que adentra nas universidades brasileiras que, em sua maioria, trata-se de jovens e adultos jovens. Este é um momento interessante para se identificar áreas de interesse e habilidade. Digo isto porque a escolha feita para cursar a universidade, advém, de maneira geral, destes critérios. Entendemos, portanto, que este poderia ser um momento pertinente para que os professores universitários, com alto nível de formação, pudessem observar os comportamentos e identificar alunos superdotados. Desta feita, fomos à busca do referencial sobre as características do superdotado jovem, adulto jovem e nos deparamos com a escassez de informações a esse respeito. Para sermos mais específicos, podemos dizer que, no Brasil, somente em uma autora foi possível encontrar subsídios para fundamentar este tópico, o que reforça a eminente necessidade de que se realizem pesquisas sobre esta temática voltadas, para a demanda do Ensino Superior.

Consideramos tão importante quanto a identificação, o atendimento ao aluno superdotado. Para indagarmos os professores universitários sobre as estratégias de enriquecimento curricular, nos aprofundamos nos estudos que demonstram a necessidade desta prática, descrito no Capítulo 3.

Quando definimos a UFPR como lócus da pesquisa, estabelecemos um recorte que nos oportunizou visualizar uma realidade que se aproxima da nossa prática pedagógica na educação básica, por se tratar de uma instituição de ensino público. Nesta pesquisa, demos voz aos professores da Universidade Federal do Paraná, que está entre uma das mais antigas no País, completando 100 anos em 2012, cuja tradição e tempo de existência poderiam corroborar este estudo.

Entendemos que as universidades estão estruturadas com recursos materiais e humanos que propiciam grandemente as possibilidades de atendimento às diversas demandas da área de altas habilidades/superdotação. Mas, considerando os dados obtidos dos entrevistados sobre as estratégias voltadas para o enriquecimento curricular, foi preciso compreender mais detalhadamente a dinâmica da universidade sobre diversos aspectos, tais como: pesquisas, implementação de ações, parcerias, encaminhamentos para programas, dentre outros.

Realizamos buscas nos arquivos no Portal de Informações do Sistema de Bibliotecas da UFPR e encontramos quatro trabalhos de pesquisa desenvolvidos sob esta temática nesta instituição, até o momento. Trazendo à tona os estudos realizados sobre a trajetória das universidades, bem como, o tempo de existência da UFPR, consideramos “quatro”, um número bastante reduzido para pesquisas nesta área. Constatamos, no entanto, que a partir de 2007, as ações voltadas para esta temática, elevaram o número de pesquisas de mestrado e doutorado que estão em andamento, vinculadas ao PPGE.

Verificamos que através da PROGRAD e do NAPNE, foram promovidos diversos eventos que contribuíram para a divulgação e estudos sobre altas habilidades/superdotação entre os anos de 2007 e 2010. Destes eventos destacamos que o mais relevante foi a realização do I Congresso Internacional da área, promovido pela UFPR em parceria com outros órgãos públicos e privados, organizado em conjunto com CONBRASD. Evidenciamos a importância destes eventos como meios de informação, socialização de pesquisas e sensibilização da comunidade acadêmica para com a temática.

É importante que o professor conheça mais sobre altas habilidades/superdotação, pois entendemos que a concepção que se tem pode ser determinante para identificação e para a organização de estratégias pedagógicas que atendam a demanda para aprendizagem desse alunado. Por isso, considerar os professores universitários como sujeitos desta pesquisa foi um dado relevante que contribuiu para descortinar uma nova realidade para esta pesquisadora, ou seja, como se dá o processo de formação de docentes para o ensino superior e como os conhecimentos sobre o aluno superdotado aparecem neste contexto.

Verificamos, no entanto, que nem o tempo de docência, nem tão pouco o nível de formação do professor, contribuiu para promoção de conhecimentos

específicos sobre as altas habilidades superdotação, permitindo-lhes identificar, seguramente, alunos superdotados. Os dados coletados demonstraram que esta temática ainda causa divergências de opiniões, provoca muita curiosidade e que os conceitos da maioria dos entrevistados sobre o aluno com altas habilidades/superdotação, circundam por entre mitos e afirmações que procedem do senso comum. Os mitos mais evidenciados durante as entrevistas foram: o aluno superdotado sempre tira notas muito altas; o superdotado possui desajuste socioemocional; o superdotado não pode receber tratamento diferenciado em sala de aula e, além destes, acreditam que estes estudantes estão presentes nos cursos de maior concorrência no vestibular ou de escores mais elevados.

Na opinião desta pesquisadora, a área das altas habilidades/superdotação não deve ser entendida como um novo “modismo” educacional. É preciso volver os olhares com a relevância suficiente para mover-se em busca de informação, formação, habilitação, a fim de tornar os professores qualificados para identificar as características e necessidades de aprendizagem destes alunos.

Compreendemos que ainda há muito a ser feito, não só com relação à formação de professores, mas também no âmbito das políticas públicas. Destacamos que as ações de grupos da sociedade civil organizada vêm dando maior visibilidade a este assunto, difundindo a possibilidade e necessidade de que os órgãos públicos responsáveis pela educação especial disponibilizem serviços de atendimento para este alunado em todos os níveis de ensino.

As políticas implementadas e divulgadas nacionalmente contemplam o alunado da educação básica, mas não apresentam orientações para apoio pedagógico ao superdotado do ensino superior no Brasil. Atualmente, os serviços de atendimento mais comumente oferecidos pelas instituições de ensino brasileiras são as Salas de Recursos, Salas de Recursos Multifuncionais e os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Não está previsto o atendimento ao aluno do ensino superior nestes serviços e entendemos que por isto, dos nove entrevistados, somente dois dos professores demonstraram conhecimento a respeito da possibilidade de atendimento especializado.

Visualizamos o NAAH/S como um espaço com grande potencial, não só para o atendimento ao aluno, aos profissionais e à família da pessoa com altas habilidades/superdotação, mas também como um pólo de construção de conhecimento e de interface com a universidade. Entendemos que as ações destes

Núcleos poderiam evidenciar a construção de estratégias de identificação e de atendimento no ensino superior, já que o Brasil é insipiente quanto ao atendimento a este público.

A flexibilização curricular é uma prática necessária, pois este processo propicia a realização das modificações que permitem a adoção de uma configuração de currículo com propostas adequadas e que privilegiem o desenvolvimento das capacidades dos estudantes e maior envolvimento destes com a aprendizagem. Reafirmamos, com esta pesquisa, que a ampliação, aprofundamento e enriquecimento curricular contribuem para o ajustamento socioemocional do aluno superdotado.

Constatamos que a maioria dos professores demonstrou restrição na oferta de propostas de enriquecimento curricular em sala de aula, com receio de “rotular” o aluno superdotado. O temor ao rótulo, existente no imaginário de pais, professores e alunos, vem desfavorecendo muitos encaminhamentos nesta área.

Acreditamos que quanto mais pesquisas houver nesta área, maior o conhecimento e, por conseguinte, maior será a contribuição para que os mitos sejam extirpados deste meio. Enfatizamos a necessidade de que o professor universitário seja conhecedor, não só da sua área de atuação, mas também sobre o desenvolvimento humano, sobre as peculiaridades e diversidades dos comportamentos, bem como sobre as necessidades de aprendizagem específicas do público-alvo da educação especial, dentre eles, os superdotados.

Esta pesquisa demonstrou que alguns professores desenvolveram estratégias para dar conta da demanda de alunos mais participativos, exigentes quanto ao nível de conteúdo e com um perfil que se assemelha ao do aluno superdotado, considerado por eles como “muito inteligente”. Estas estratégias vão desde textos extras para leituras, solicitação de maior participação do aluno durante as aulas, encaminhamento para grupos de pesquisa e estágios com vistas ao maior aproveitamento do potencial. As estratégias descritas aqui podem ser consideradas como alternativas para promoção de enriquecimento curricular, no entanto, acreditamos que se os professores reconhecessem com mais profundidade as características e necessidades do estudante com altas habilidades/superdotação, poderiam desempenhar estas ações de forma mais específica, elaborada e eficaz.

Consideramos que o fato de uma pessoa com altas habilidades/superdotação possuir comportamentos socialmente tão admirados e

almejados, não lhe garante a plena felicidade, o sucesso profissional e o convívio harmonioso. Entendemos que as oportunidades oferecidas a ela é que contribuirão para que estas questões se concretizem em suas vidas. Os mesmos comportamentos admirados poderão tornar-se um fardo pesado para este estudante, quando interagindo com pessoas comuns, que constantemente estão buscando formas de burlar as convenções os valores sociais, são deturpados. É por isso que defendemos o direito deste alunado em ter um espaço dentro das universidades para que possam encontrar seus pares e discutir sobre suas necessidades de aprendizagem, enquanto universitários.

Finalizando, estamos registrando aqui, mui respeitosamente, algumas sugestões que consideramos fundamentais. A primeira delas é que a UFPR, enquanto instituição de ensino superior, pioneira no Brasil, sendo pioneira também sob inúmeros aspectos relacionados à educação inclusiva, seja uma academia inovadora no que diz respeito à identificação e ao atendimento ao estudante universitário que apresenta altas habilidades/superdotação. Podemos afirmar que essa universidade já dispõe de inúmeros espaços, projetos de pesquisa, cursos de extensão, intercâmbios, estágios, além de inúmeras possibilidades que podem ser consideradas estratégias de enriquecimento curricular e aprimoramento na formação.

Para atender de forma mais específica a demanda requerida por alunos superdotados, com todos os recursos técnicos, materiais e humanos de altíssimo nível que já possui, a UFPR poderia estruturar um centro de excelência para o apoio pedagógico e desenvolvimento do potencial destes estudantes, colaborando de forma efetiva para a concretização de uma universidade que respeita a diversidade e acredita que a diferença é a chave para a efetivação da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

_____.; _____. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

ALENCAR, E. M. S. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2011.

_____. (Org.); FARIA, M. F. B. ; FLEITH, D. S. **Medidas de criatividade**. Teoria e prática. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

_____. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALJUGHAIMAN, A. El Oasis. Um modelo de enriquecimiento para el desarrollo del talento. **REIFOP**, n.13, v. 1. Disponível em: <http://www.aufop.com>. Acesso em: 05 out. 2010.

ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E. Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. **REIFOP**, v. 13, n. 1. Disponível em: <http://www.aufop.com>. Acesso em: 29 out. 2010.

ALMEIDA, J. S. G.; TEIXEIRA, G. R. M. A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas. **Trilhas**, Belém, v. 1, n. 2, p. 56-65, nov, 2000. Disponível em http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/5.pdf Acesso em: 10 abr. 2011.

ALONSO, J.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. **Manual Internacional de Superdotados**: manual para profesores y padres. Madrid: EOS, 2003.

ALONSO, J. **Alumnos superdotados**: sus necesidades educativas y sociales. Buenos Aires: Bonum, 2004.

ANASTASIOU, L. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2006.p.149-175.

ANTIPOFF, C.A.; CAMPOS, R.H. de F. Superdotação e seus mitos. **Psicol Esc Educ (Impr.)** [online]. 2010, v.14, n.2, p. 301-309. ISSN 1413-8557. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>. Acesso em: 23 ago. 2011.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez, de 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BATES, J.; MUNDAY, S. **Trabalhando com alunos superdotados, talentosos e com altas habilidades**. São Paulo: Galpão, 2007. (Série Necessidades Educativas Especiais).

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs) **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BLUMEN, S. Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito. **Revista de Psicología**. v. XXVI, n. 1, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008 (ISSN 0254-9447). 147-184.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, S. H. A. **Alunos com altas habilidades/superdotação**: o atendimento em sala de recursos no Estado do Paraná. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2007. Disponível em http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007_silvia_helena.pdf. Acesso em: 19 ago. 2011.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 30 de nov. de 2010.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Poder Executivo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**. MEC: SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **NAAHS – Documento Orientador – Execução da Ação**. Ministério da Educação, SEESP. Brasília: 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em: 5 nov. 2010.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo. Brasília, DF. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 19 ago. 2011.

BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estud. av.* [online]. 2003, v. 17, n. 49, p. 209-231. ISSN 0103-014. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf>>. Acesso em: 18 ago. de 2011.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CUNHA M. I.; LEITE, D. **Estruturas de poder e decisões pedagógicas na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transação de paradigmas**. Araraquara; JM, 1998.

CUNHA, M. I. **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUPERTINO, C.M.B. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008.

COSTA, J. F. **História da psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

DELPRETTO, B. M. L.; FREITAS, S. N. Pessoas com altas habilidades/superdotação adultas: lembranças do processo de escolarização. **Revista Contrapontos** (Eletrônica), v. 10, n. 2, p. 218-235, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1968/1647>. Acesso em: 22 ago. 2011.

ENEMARK, S.; KJAERSDAM, F. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Sumus, 2009, p.17-41.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2004.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FÉRNANDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FLEITH, Denise. Professora Emérita Eunice Maria Lima Soriano de Alencar. **Psic Teor e Pesq** [online]. 2007, vol. 23, n. spe, p. 41-43. ISSN 0102-3772. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/06.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2011.

FOUCAULT, M. **História da loucura**: na Idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FREITAS, S. N. (Org.) **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2006.

FREITAS, S. N.; PERÉZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cad. CEDES** [online]. 2008, v. 28, n. 76, p. 313-332. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a03v2876.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnica de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUENTHER, Z. C.; FREEMAN, J. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

HOUAISS. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete>. Acesso em: 20 ago. 2011.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LANDAU, E. **A Coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Atlas, 2003. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCONI, A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

MASETTO, M. T. **Aulas Vivas**. São Paulo, MG: Editores, 1992.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface** (Botucatu) [online]. 2004, v. 8, n. 14, p. 197-202. ISSN 1414-3283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2011.

MASETTO, M. T. Cursos de metodologia do ensino superior: abordagem crítica. **Rev Fac Educ** [online]. 1988, v. 14, n. 2, p. 226-234. ISSN 0102-2555. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v14n2/v14n2a04.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIRA, M. H. N. **Psicol Cienc Prof**, Brasília, v. 24, n. 3, set. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932004000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2011.

MONTEIRO, S *et al.* Alunos de excelência no ensino superior: Comunalidades e singularidades na trajetória acadêmica. **Aná Psicológica**. [online]. mar. 2009, v. 27, n. 1. p. 79-87. Disponível em: World Wide Web <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312009000100006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231. Acesso em: 23 ago. 2011.

MOREIRA, L. C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO M.A.S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 261-270, 2007.

_____. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. Tese de Doutorado em Educação. 224 p. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidade educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. *In*: BAPTISTA, C.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 204-213, 2008.

NOVAES, M. H. **Psicologia da criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1971.

NOVAES, M. H. **Adaptação escolar**. Petrópolis: Vozes, 1975.

NOVAES, M. H. **Adaptação escolar: diagnóstico e orientação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

NOVAES, M. H. **As gerações e suas lições de vida: aprender em tempo do viver**. São Paulo: Loyola, 2005.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

_____. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas nas universidades brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico. *In*: FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE E. D. (Orgs.) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, v. 1, 2007. p. 151-160. Disponível em: http://www.ufrgs.br/geu/pdfs%20pedagogia%20univer/T__R_OLIV.pdf. Acesso em: 7 dez. 2011.

PADILHA, A. M. L. Ensino Inclusivo: uma expressão incorreta. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 15, n. 30, p. 13-31, jul./dez. 2009, p. 20. http://www.intermeio.ufms.br/revistas/30/30%20Artigo_01.pdf.

PALHANO, M. A. **Direito à educação especial: o superdotado à sombra da legislação brasileira**. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Curso de Graduação em Direito Orientador: Elimar Szaniawski; Soraia Napoleão Freitas Curitiba: 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. Tese (Doutorado em Educação). Fac. de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2008.

_____; FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas**. ANPED. GT15 – 5514. Caxambu, 4 a 7 out. 2009.

PÉREZ, S.G.P.B. O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que deve ser? *In*: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J.J. (Orgs.) **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

PIAGET. **A epistemologia genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PRIETO, M. D.; FERRÁNDIZ, C.; FERRANDO, M.; SÁINZ, M.; BERMEJO, R.; HERNÁNDEZ, D. Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. ISSN. 1696-2095, n. 15, v. 6, p. 297-320, 2008.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de SANTA MARIA/RS. **Rev Bras Ed Esp**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, maio/ago. 2005.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com Altas Habilidades *In*: FREITAS, S. N. (Org.) Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Editora UFSM, 2006. p. 61-88.

RENZULLI, J. S. The National Research Center on the Gifted and Talented: the dream, the design, and the destination. **Gifted Child Quarterly**, n. 35, v. 2, p. 73-80, 1991.

RENZULLI, J. S. **Enriching Curriculum for All Students**. Illinois: SkyLight Training and Publishing Inc –Arlington Heights, 2001.

_____. *et al.* **Escalas de Renzulli (SCRBSS)**: escalas para la valoración de las características de comportamiento de los Estudiantes superiores. Salamanca: Amarú Ediciones, 2001.

_____. *et al.* **Scales for rating the behavioral characteristics of superior students**. Tradução Espanhol de Juan A. Alonso, Yolanda Benito Mate, Susana Guerra y Camino Pardo. Salamanca: Amarú, 2001.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75 – 131, jan./abr. 2004.

_____. **The Schoolwide Enrichment Model** – A how-to guide for educational excellence. Connecticut 06250: Creative Learning Press, Inc. P.O. Box 320, Mansfield Center, 1997.

_____. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. **Gifted Child Quarterly**, n. 36, v. 4, 170 -182, 1992.

_____.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**: new directions for developing high-end learning. Em N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., p. 136-154). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1997.

_____. **Enriching Curriculum for All Students**. Illinois: SkyLight Training and Publishing Inc – Arlington Heights, 2001.

_____.; GENTRY, M.; REIS, S. M. **Enrichment Clusters**: a practical plan for real-world, student-driven learning. Connecticut 06250: Creative Learning Press, Inc. P.O. Box 320, Mansfield Center, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SABATELLA, M. L. P. **Instituto para otimização da aprendizagem**: uma alternativa educacional para alunos superdotados e talentosos. Universidade Federal do

Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 1995. 237f.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades-superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Drª Maria Augusta Bolsanello. Curitiba: 2010.

SAMPIERI, R. H.; LUCIO, P. B.; COLLADO, C. F. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: Mc Graw Hill, 2006.

SÁNCHEZ. M. D. P. Alta habilidad: superdotación y talento. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, ISSN 1575-0965, v. 13, n. 1, (Exemplar dedicado a: Alta Habilidad. Superdotación y Talento), p. 15-20, p. 16, 2010.

SANTOS, O. B. **Os superdotados**: quem são? Onde estão? São Paulo: Pioneira, 1988.

SILVA, M. **Sobredotados**: suas necessidades educativas especiais. Porto: Porto Editora, 2000.

SOARES, A. M. I. **Considerações sobre a autonomia moral e intelectual em portadores de altas habilidades e as ferramentas para pensar**: uma reflexão crítica. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003. 132f.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Ed. Afrontamento, 2009.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Artes Médicas. Porto Alegre 2009.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo. Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

TORRANCE, E. P. A criança de espírito criador. *In*: ROUCEK, J. **A criança problema**. São Paulo: IBRASA, 1973. p. 13-29.

TOURÓN, J. F.; REYERO, R. F. Actitudes del profesorado hacia la superdotación: implicaciones para el desarrollo de programas de formación. **Faisca: Revista de Altas Capacidades**, ISSN 1136-8136. n. 9, p. 95-110, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Unesco, 1948.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Unesco: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

VANTASSEL-BASKA, J. **Planning effective curriculum for gifted learners**. Denver: Love Publiishing, 1992.

VASCONCELOS. M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

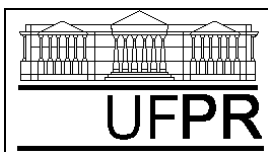
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WANDERLEY, L. E. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1**PROPOSTA DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Denise Maria de Matos Pereira Lima
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Laura Ceretta Moreira

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

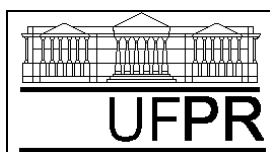
Pesquisa: O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação

A entrevista será feita individualmente e organizada a partir dos conhecimentos teóricos sobre a temática em foco. O roteiro será elaborado a partir dos objetivos do estudo. Serão quatro os eixos estruturais da entrevista: identificação do professor entrevistado; concepção e conhecimento do professor entrevistado a respeito das altas habilidades/superdotação; prática pedagógica do professor—encaminhamentos e propostas de enriquecimento curricular utilizadas pelo professor. As respostas poderão ser usadas como apoio na análise dos dados da pesquisa mencionada. Poderão ser utilizados trechos das respostas, sendo que, será mantido sigilo quanto à identidade do (a) pesquisado (a). As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra, pelo pesquisador, no texto dissertativo.

Curitiba, dezembro de 2010.

Eu, _____, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização do questionário.

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA**Tema da pesquisa**

Orientadora : Prof. Dra. Laura Ceretta Moreira

Mestranda: Denise M. Matos P. Lima

Parte I

1. Nome: _____
2. Curso: _____ Setor: _____
3. Data: _____ Local da entrevista: _____

4. Sexo

- ☐ Masculino
☐ Feminino

5. Você é docente há quantos anos?

- ☐ entre 5 e 10 anos
☐ entre 10 e 15 anos
☐ entre 15 e 20 anos
☐ mais de 20 anos

Exatamente: _____

6. Quanto a sua formação, informe as áreas de estudo:

Graduação em: _____
Especialização em: _____
Mestrado em: _____
Doutorado: _____
Pós-doutorado: _____
outra: _____

Parte II

1. Quais são os alunos que, na sua concepção, fazem parte do grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais?
2. Você considera o aluno superdotado como sendo parte deste grupo? Se a resposta for sim, que tipo de necessidade educacional especial ele pode apresentar?

3. Em sua opinião, quais são os comportamentos característicos de um aluno superdotado em situações de aprendizagem?
4. Você tem opinião formada sobre o ingresso precoce de alunos na universidade, aos 13 anos, por exemplo? Comente sobre sua opinião.

Parte III

2. Sabemos que algumas profissões requerem habilidades específicas para serem exercidas com êxito. Diante disso, fale um pouco sobre os pré-requisitos básicos necessários para se considerar um bom profissional na sua área e como se identifica um aluno com este perfil.
3. Um aluno “notável”, em sua opinião, poderá apresentar diferentes índices de desempenho nas disciplinas oferecidas neste curso? Comente sua resposta.
4. Nas turmas em que exerceu e/ou exerce docência na UFPR, considera que havia e/ou há alunos com altas habilidades/superdotação? Comente sua resposta.
5. Você já foi informado de que um de seus alunos é superdotado? Quem o informou e por quê?

Parte IV

1. Caso haja um aluno superdotado na turma, considera importante modificar as estratégias pedagógicas? Comente sua resposta.
2. Em sua opinião, um aluno superdotado necessita de avaliações diferenciadas na universidade? Comente sua resposta.
3. Você tem conhecimento de algum programa ou projeto na UFPR, correspondente à sua área de atuação, que possa contribuir para com a formação do aluno superdotado? Se sim, quais recomendaria?
4. Complementando a questão anterior, você reconhece algum programa, projeto ou atividade disponibilizado em outros espaços da comunidade, referente à sua área de atuação, que recomendaria para alunos superdotados? Cite-os.

Parte V: COMENTÁRIOS GERAIS

ANEXO 3
CURSOS DA UFPR NAS CIDADES DE:
CURITIBA, PALOTINA E PONTAL DO PARANÁ

Administração – M
Administração – N
Agronomia – MT
Agronomia – Palotina – MT
Arquitetura e Urbanismo – M(+T) - T(+M)
Artes Visuais – Bacharelado – T
Artes Visuais – Licenciatura – T
Biomedicina – MT
Ciência da Computação – Bacharelado - TN
Ciências Biológicas – M
Ciências Biológicas – N
Ciências Biológicas – Palotina – MT
Ciências Contábeis – N
Ciências Econômicas – M
Ciências Econômicas – N
Ciências Sociais – M
Comunicação Social – Jornalismo – MN
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda - MN
Comunicação Social – Relações Públicas - MN
Design – Design de Produto – M
Design – Design Gráfico – M
Direito – M
Direito – N
Educação Física (Bacharelado) – MT
Educação Física (Licenciatura) – MT
Enfermagem – MT
Engenharia Ambiental – MT
Engenharia Cartográfica – MT
Engenharia Civil – MT
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia – MT
Engenharia de Produção – MT
Engenharia Elétrica (Eletron., Eletrotec., Telecom.) – MT
Engenharia Elétrica (Ênfase em Sistemas Eletrônicos Embarcados) – N
Engenharia Florestal – MT
Engenharia Industrial Madeireira – MT
Engenharia Industrial Madeireira – N
Engenharia Mecânica – MT
Engenharia Mecânica – N
Engenharia Química – MT
Estatística – N
Farmácia – MT
Filosofia (Bacharelado com Licenciatura Plena) – M
Filosofia (Bacharelado com Licenciatura Plena) – N
Física (Bacharelado) – M
Física (Licenciatura) – N
Geografia – M
Geografia – N
Geologia – MT

Gestão da Informação – M
História – Memória e Imagem (Bacharelado) - N
História (Licenciatura com Bacharelado) - T
Informática Biomédica - Bacharelado – TN
Letras – Espanhol ou Português com Espanhol - M
Letras – Francês – N
Letras – Inglês – N
Letras – Inglês ou Português com Inglês - M
Letras – Italiano ou Português com Italiano - M
Letras – Japonês – N
Letras – Polônês – N
Letras – Port. ou Alem. ou Greg. ou Lat. ou Port.+Alem. ou +Greg. ou +Lat. – M
Letras – Português – N
Matemática (Bacharelado e Licenciatura) - T
Matemática Industrial – T
Matemática (Licenciatura) – N
Medicina – MT
Medicina Veterinária – Curitiba – MT
Medicina Veterinária – Palotina – MT
Música – Educação Musical (Licenciatura) - T
Música – Produção Sonora (Bacharelado) - T
Nutrição – MT
Oceanografia – Pontal do Paraná – MT
Odontologia – MT
Pedagogia – M
Pedagogia – N
Psicologia – MT
Química (Bacharelado e Licenciatura) - MT
Química (Licenciatura) – N
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - N
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - T
Tecnologia em Aquicultura - Palotina - N
Tecnologia em Aquicultura - Pontal do Paraná - MT
Tecnologia em Biocombustíveis - Palotina - N
Tecnologia em Biotecnologia - Palotina - N
Tecnologia em Comunicação Institucional - T
Tecnologia em Construção de Instrumentos Musicais – Luteria - MT
Tecnologia em Gestão da Qualidade - N
Tecnologia em Gestão Pública - N
Tecnologia em Negócios Imobiliários - N
Tecnologia em Produção Cênica - N
Tecnologia em Secretariado Executivo - N
Terapia Ocupacional - MT
Terapia Ocupacional - N
Turismo - N
Zootecnia - MT

ANEXO 4
CURSOS DA UFPR LITORAL

Agroecologia (Tecnologia) - Diurno
Artes (Licenciatura) - Diurno
Ciências (Licenciatura) - Noturno
Fisioterapia (Bacharelado) - Diurno
Gestão Ambiental (Bacharelado) - Diurno
Gestão de Turismo (Tecnologia) - Noturno
Gestão Desportiva e do Lazer (Bacharelado) - Noturno
Gestão e Empreendedorismo (Bacharelado) - Noturno
Gestão Imobiliária (Tecnologia) - Noturno
Gestão Pública (Bacharelado) - Noturno
Informática e Cidadania (Bacharelado) - Noturno
Linguagem e Comunicação (Licenciatura) - Noturno
Orientação Comunitária (Tecnologia) - Noturno
Saúde Coletiva (Bacharelado) - Noturno
Serviço Social (Bacharelado) - Noturno